



XVII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Alma Elizabeth Vite Vargas

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131, Pachuca, Hgo.
almaelizabethvitevargas@upnhidalgo.edu.mx

Área 2: Historia e historiografía de la educación.

Línea temática: Las rutas de la escolaridad: sus instituciones, agentes, modalidades y prácticas.

Ponencia: Aproximaciones al desarrollo de la investigación en la UPN en Hidalgo. 1990-2010.



Introducción

Una de las funciones sustantivas que debe desarrollar la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de acuerdo con lo establecido para las Instituciones de Educación Superior, es la relacionada con la investigación, en este caso en el campo educativo y áreas afines. Sin embargo, por distintas condiciones este desarrollo se ha visto limitado: fundamentalmente el añejo problema que nace con la misma institución, la falta de un proyecto integral institucional que hiciera posible los resultados de investigación como primer insumo para alimentar los programas de docencia y en consecuencia la posibilidad de difusión y socialización.

Por tanto, es necesario reflexionar el camino andado al respecto para advertir las posibilidades y los problemas que requieren solución para avanzar en esta tarea que, de no atenderse ancla a la institución en procesos de repetición y escaso repunte. En este sentido, en el escrito se plantean a grandes trazos algunas de las condiciones contextuales que han obstaculizado o permitido el avance en la investigación y algunos puntos para pensar en propuestas de desarrollo en el tema.

En este trabajo desarrollo cómo en el caso de la UPN en Hidalgo se ha pensado el ejercicio de la investigación, para ello realicé un rastreo en documentos del archivo institucional con el propósito de esclarecer los momentos y acontecimientos que en el acontecer de esta institución se han vivido al respecto. El periodo de trabajo obedece a que hacia 1990 se inició un proceso formativo a través de la creación del posgrado, particularmente un programa de maestría que posibilitó las condiciones y abrió el camino para la investigación. En 2010 estaban dadas las bases para abrir un nuevo programa, esta vez doctoral y con ello se iniciaría otra fase de desarrollo investigativo.

Desarrollo

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución de Educación Superior, apellidado que la conmina a desarrollar y o fomentar las tres funciones sustantivas que se han encargado a este tipo de instituciones, en particular: docencia de tipo superior, difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general e investigación científica en materia educativa y disciplinas afines. La lógica del proceso de federalización que se inició en México en 1992 enfrentó, de manera particular, a las distintas unidades UPN a buscar los medios para cumplir con la finalidad de convertirse en la institución para la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país, según reza el artículo 2 del respectivo Decreto de Creación (1978).

A pesar de lo establecido en el documento de origen, el desarrollo en las unidades se centró fundamentalmente en la docencia por distintos motivos entre los que se pueden señalar: la carencia de espacios para el desarrollo de las actividades, exiguo presupuesto, y el más relevante poco personal docente contratado, además la contratación de académicos se centró en la atención de tareas de docencia de manera única, es decir, no se contrató a investigadores que iniciaran su actividad pues en ese momento lo prioritario era atender a los estudiantes en las clases de los programas establecidos.

Por otro lado, la función de docencia se desarrolló institucionalmente bajo un esquema marcadamente desequilibrado, pues en el conjunto de las Unidades UPN del país, se había cumplido de manera heterogénea y con inequidad dados los diversos contextos en que las Unidades se instalaron. En esos primeros años, sólo la Unidad UPN Ajusco había asumido las distintas tareas asociadas a la docencia desde una perspectiva amplia: diseño, elaboración, desarrollo y evaluación de planes, programas y materiales de estudio. En contraste, el grueso de las Unidades de la UPN había cumplido de manera prácticamente exclusiva una tarea: el desarrollo de los programas en términos de asesorías y/o clases, cuestión por cierto no privativa de esta institución, esta formación está dentro del modelo latinoamericano si estamos de acuerdo en que “la función docente es la que en principio le da forma a la identidad de los profesores universitarios” (Teichler, 2015, p. 22).

En este sentido, la actividad académica de la mayoría de Unidades UPN se caracterizó por el desarrollo de un proceso histórico lleno de problemas y contradicciones, en tanto que se asumió la idea de una docencia limitada al cumplir sólo con la tarea de desarrollar planes y programas que habían sido diseñados, elaborados y evaluados en y por la Unidad UPN Ajusco. Aclaro que estoy muy lejos de generalizar esta situación pues quizá en algunas Unidades hubo intentos por ir más allá de esta formulación.

En este contexto de inicio de la Universidad, como podrá comprenderse, fue mucho más complicada la articulación de las funciones de Investigación y Difusión, con la Docencia, el desarrollo de esas dos funciones sustantivas se había concentrado de manera prácticamente exclusiva en la Unidad central ubicada en Ajusco. Sin embargo, antes de concluir la década de

los años 1980, desde la propia Unidad UPN Ajusco se impulsaron algunos programas de fomento y desarrollo de la investigación educativa en las Unidades del país entre los que se destacan los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE), así como algunos programas de posgrado. A partir de ello, de manera incipiente se empezaron a desarrollar otras experiencias alternativas bajo la responsabilidad de Unidades Estatales. De estas experiencias derivaron, el desarrollo de programas de maestría y especializaciones, así como Encuentros Locales, Regionales y Nacionales de Investigación Educativa. De modo que poco a poco, aquel proceso de dependencia de la unidad Ajusco, se empezó a desdibujar cuando se propició una mayor participación en el diseño y evaluación en distintos programas de acuerdo con las necesidades y contexto de las Unidades en cada estado de la república.

En el caso particular de la UPN Hidalgo se consideraba, a nivel discursivo, que el desarrollo sostenido de la investigación educativa era una condición clave para lograr su consolidación y por ello era tarea imprescindible impulsar una estructura organizativa bajo la cual esa tarea académica pudiera ser desarrollada, enriquecida y evaluada de manera sistemática. Para estos años las condiciones habían cambiado, el modelo de autodidactismo con que se iniciaron labores permitía con pocos docentes atender a un número mayor de estudiantes que acudían esporádicamente a asesorías, muchos alumnos sólo se presentaban a exámenes, estas facilidades contradictoriamente llevaron a una fuerte deserción por lo que ese modelo pronto fue inoperante.

Cuando se ofertaron más programas de estudio, obviamente creció la matrícula y esto llevó a que se recurriera a profesores de educación básica con estudios especializados en alguna área del conocimiento y que quisieran formar parte de la planta académica de la universidad. Así muchos normalistas se convirtieron en docentes universitarios esto significó cierta dificultad pues la debilidad en la formación normalista no es algo aislado ni fuera de tono, según refiere Teichler en Ibarrolla y Anderson (2015), en algunos países la educación en tanto esfera académica tiene una dudosa reputación en lo relativo a su calidad, en términos generales aparecen más dificultades en los doctorados en educación que en los doctorados en otras áreas. Esta idea ha generado no pocas disputas al interior del campo donde la separación entre universitarios y normalistas ha dado lugar a una suerte de desigualdad en detrimento de los segundos.

En consecuencia, para dar legitimidad a la planta docente, una de las ideas que se sostenía en ese momento fue la formación de cuadros, se necesitaba impulsar el que los profesores y alumnos emprendieran el camino de la investigación desde un planteamiento sólido, de modo que a principios de la década de los noventa, una preocupación y ocupación que permea en la unidad 131 de acuerdo con los documentos de archivo es la relativa a la investigación, en 1990 apareció una propuesta de Creación del Centro de Investigación Educativa signada a título personal por un profesor que laboraba en lo que entonces se llamaba sub sede en Ixmiquilpan, curiosamente al año siguiente aparece la misma propuesta pero presentada por un grupo de profesores. Y en este mismo año (1991) se desarrolló la Propuesta para la Creación de un Centro de Información sobre Docencia e Investigación Estatal, elaborada por un Equipo Pedagógico coordinado por el Mtro. Marcos Daniel Arias Ochoa, académico de la UPN Ajusco quien durante

varios años colaboró con la Unidad 131 al organizar e impartir seminarios de investigación participativa en distintos lugares del Estado a profesores de educación básica y a formadores de docentes.

Por otro lado, la participación de la Unidad en los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE) en la región centro sur posibilitó la discusión respecto de esta actividad, se generaron algunos proyectos y se sembró la inquietud en los profesores por plantear formas de organizar dichas acciones, durante este periodo la influencia del profesor Arias en UPN Hidalgo se hacía presente, los proyectos se enfocaban desde la investigación acción, o la investigación acción participativa, postura que dicho profesor sostenía y entre otras cuestiones se planteaba la necesidad de contar con mayor formación en esta perspectiva de indagación por lo que se desarrollaron Seminarios formales que atraían a profesores tanto asesores que daban clase en la misma UPN como a profesores sobre todo de educación básica que deseaban formarse en esta actividad.

Estas acciones que no lograron el deseable nivel de consolidación se convirtieron en el antecedente para la instalación del posgrado en la Unidad pues se sembró la inquietud por una formación que fuera más allá de círculos de estudio o de seminarios y cursos aislados. Aunado a ello, los directivos de educación normal solicitaban que la UPN en Hidalgo abriera maestrías para incrementar el nivel académico de sus profesores y en efecto, cuando se abrió la primera convocatoria, hubo solicitudes de varios profesores de esas instituciones aunque sólo tres de ellos cursaron los estudios completos sin llegar a la obtención del grado.

El fuerte problema para abrir el posgrado que se vivía en la institución por esos años (1990) era la integración de una planta académica con el perfil necesario y que tuviera la compatibilidad requerida. En ese momento la unidad no contaba con profesores posgraduados y según la norma se requerían al menos cinco profesores con estas características y cinco provenientes de otras instituciones con las cuales se podrían establecer convenios. La solución fue abrir una convocatoria para atraer especialistas y el resultado fue la incorporación de maestros de UPN Ajusco, de la UNAM y de egresados de instituciones particulares que se encargaron del diseño de la maestría que a la fecha es uno de los programas de mayor consolidación en el posgrado de referencia.

Por la parte administrativa, de acuerdo con los documentos archivados, las gestiones para abrir una maestría iniciaron en 1990 con un oficio girado por el profesor Alexis López, a la sazón Secretario del Consejo Nacional de Educación Normal (CONACEN) quien se dirigió al Secretario de Desarrollo Social del Estado de Hidalgo, Dr. Nicolás Licona Spínola para señalar que de acuerdo con el programa para la modernización educativa 1989-1994 la SEP reservó la impartición de maestrías en educación a la UPN por lo que se solicitaba valorar la factibilidad de establecer en la unidad UPN estatal la maestría que se considerara idónea.

Por ello y como parte de los festejos por el 15 aniversario de existencia de la UPN, se anunció la instalación del posgrado en 1993 con la apertura de la Maestría en Educación, Campo Práctica Educativa (MECPE) de la que egresaron 21 maestrantes, aunque no todos obtuvieron el grado

correspondiente varios se dieron a la tarea en 1995 de integrarse a equipos que diseñaron o implementaron diversas especializaciones: en gestión escolar, en formación docente, en enseñanza de la historia, que se ofrecieron prioritariamente a Centro de Maestros con la intención de coadyuvar en la formación de los asesores que en su mayoría contaban con estudios normalistas para ejercer en educación básica.

Importante es mencionar que la idea de formar un sistema de unidades UPN llevó a que se establecieran programas de atención nacional siempre con la rectoría académica de Ajusco, sobre todo en el caso de las licenciaturas. En el caso de los posgrados la situación fue un tanto distinta, al propiciarse que en el plano local se diseñaran programas de estudio de especializaciones o maestrías aun cuando continúa a la fecha la intervención académica de Ajusco en la validación de estos programas.

Varios profesores formados en la primera generación de maestrantes se incorporaron a las labores en la Unidad 131 con lo que de manera parcial se resolvió el déficit de profesores con formación, a lo largo de los años, la MECPE se ha convertido en la formadora de cuadros en las distintas sedes de la UPN que dan vida a la Unidad 131 en Hidalgo.

A partir de entonces, la idea sostenida en relación a la investigación ha sido la aglutinación de los proyectos que a su vez habrán de constituirse programas de investigación especializada. De modo que la punta y/o cabeza, con la que se estructura de manera organizativa esta función académica sustantiva, la constituyen las líneas de investigación, en tanto que serán los ejes de directriz institucional de la investigación educativa.

Sin embargo, aunque ese planteamiento que en abstracto es convincente y atractivo, ha tenido en la realidad serias dificultades. En la vida institucional, en el ejercicio de investigación que se ha desarrollado en UPN en Hidalgo se entrecruzan situaciones problemáticas: la primera son las condiciones institucionales que no apoyan este desarrollo en tanto no se cuenta con un programa que articule los esfuerzos aislados e individuales; no se posibilita la difusión de los resultados logrados; son escasas las posibilidades de estímulo por este trabajo pues no hay garantía laboral sostenida ni salarios que reconozcan el esfuerzo y dedicación a estas tareas; los estímulos adicionales son inexistentes; la burocratización no ha ayudado a optimizar los tiempos de trabajo. La escasa posibilidad de intercambio sostenido con colegas de distintas instituciones y países provoca aislamiento y poca circulación de saberes que tienden a estancarse o bordar sobre los mismos tópicos sin margen para la renovación.

La propia biblioteca institucional que no ofrece las condiciones de espacio (iluminación, aislamiento) adecuadas a este tipo de trabajo pero sobre todo no dispone de un acervo suficiente y actualizado para la consulta. Tampoco dispone de los permisos y convenios con bibliotecas virtuales que ayudarían sin lugar a duda a subsanar los faltantes anteriores siempre y cuando se genere la posibilidad del trabajo virtual con una conectividad segura y eficiente, cuestión que en el lapso referido no fue atendida.

La falta de espacios para la formación y discusión permanente que tenga como núcleo los desarrollos teóricos y metodológicos en que cada profesor se empeñe a partir de un proceso

de investigación tiene un necesario correlato en las formas de docencia, en este punto poco se ha logrado en tanto la docencia se atiende en función de los programas y poco se articula con los resultados de investigación. De manera que los programas que se ofertan en la institución tanto en licenciatura como en posgrado, poco o nada se ven impactados por el desarrollo que la investigación pueda proveer. Importante es considerar al respecto que los proyectos y programas de investigación y de extensión mucho dependen de la calidad de la planta académica que los sostiene, de ello deriva en gran medida el éxito de las políticas en las instituciones de educación superior para mejorar y asegurar la calidad de sus servicios, como lo plantean autores como Grediaga y otros (2012). A lo anterior se agrega que al concluir los estudios de licenciatura y maestría la mayoría de estudiantes regresan o se incorporan a la docencia en educación básica donde el ejercicio de investigación no es parte de lo cotidiano.

Por otro lado, los programas editoriales o de difusión para la producción académica han sido de circulación muy limitada, básicamente se distribuían entre los profesores adscritos a la unidad y se trataba de publicaciones de poca extensión, sin los correspondientes avales académicos por lo que no se puede hablar propiamente de divulgación en este periodo de manera que tanto en lo individual como en lo institucional, en este aspecto, hay una fuerte carencia que sin duda impacta en la formación y en la trayectoria de estudiantes y profesores.

Otra es la problemática personal: la formación del habitus de investigador se deja para los tiempos libres entre otras muchas ocupaciones y si quedan algunos minutos, quizá se dediquen al ejercicio de investigación. Por otro lado, la formación permanente indispensable, también se ve limitada. Un punto más es la falta de un trabajo en colegio que más allá de los intereses personales permita la discusión argumentada para conformar las líneas de trabajo. Al respecto, el análisis de Grediaga (2012) remite a la conjunción entre lo personal y lo institucional al señalar que no basta con atender a la escolarización y desempeño personal de los individuos sino es necesario mirar las condiciones objetivas y la socialización en que se desenvuelven los participantes para entender la emergencia de los procesos académicos. Éste es un punto importante, como antes se ha señalado, lo institucional en este caso alude a serias dificultades y carencias para el desarrollo de la investigación en tanto para ser investigador es necesario “estar equipado con habilidades y actitudes (inquisitivo, escéptico, consciente de los detalles y analítico) que pueden servir a las personas en el futuro, en una variedad de ocupaciones en educación” (Salomon cit. por Glazman, 2015, p. 161). Al considerar estas premisas como necesarias para hacer investigación, se perfila una posibilidad de intercambio que aglutina a distintas perspectivas teóricas y metodológicas en permanente enriquecimiento y es el piso que permitiría hablar de una comunidad académica en la que “convertirse en investigador educativo, implica *saber* el oficio en términos de capital cultural y habitus para su desenvolvimiento profesional: *querer*, es decir tener interés; y *poder*, que implica la oportunidad y la competencia para desarrollarse en ese campo y ser aceptado por los colegas” (López, et.al., 2013).

Las cuestiones problemáticas planteadas han configurado a su vez otro problema respecto de la práctica investigativa: la perniciosa simulación, misma que permite hablar de muchos proyectos, ideas y desarrollos que solo quedan en la enunciación y que pueden ser aprovechados

de distintas maneras por profesores ávidos de viajes o de descarga de actividades en aula, situación que debilita y empobrece aún más el espacio.

Queda de manifiesto que en este periodo no se logró construir una pertenencia académica que desde la perspectiva de Anderson (2015) requiere de compartir un “modo de pensar” en el que es más importante la pregunta que la respuesta y donde la duda y la incertidumbre son el camino, esto es la ruta de la investigación, que es una parte importante de la construcción de identidad para los académicos. También importa la disciplina para la investigación, el rigor con el que se construye, “la atención en los detalles, en el diseño y en la ejecución de sus estudios, así como en el informe de interpretación de los resultados.” De modo que la investigación sería un eje articulador de las tareas académicas para dar sentido a la vida institucional.

A manera de cierre

Los problemas aquí señalados son básicos, sin embargo es prudente atender a que el ámbito de la investigación educativa en México continúa en proceso de consolidación y junto con ello el proceso de construcción de la identidad del investigador educativo, son dos condiciones generales en que se desarrolla el campo, es decir, no es un problema que se viva únicamente en UPN, de modo que todas las instituciones y redes armadas en el campo educativo han de trabajar arduamente para transitar hacia un desarrollo claro y sostenido en las tareas de investigación.

Al respecto, el potencial humano que desde el ámbito nacional existe en la institución no aprovechó lo suficiente en el periodo referido, para establecer redes al interior de las Unidades UPN y entre las Unidades, que permitieran el intercambio y el fortalecimiento de tareas, inquietudes, temáticas, etc., en el plano metodológico, epistémico y ontológico con lo que no se han fomentado posibles formas de encuentro y socialización de resultados de investigación, se ha desaprovechado la posibilidad de plantear problemas comunes y maneras factibles de solución y con ello el establecimiento de trayectos formativos y de intercambio de acuerdo con los núcleos, lo que permitiría la articulación con otros colegas fuera de las Unidades.

En el caso de Hidalgo, la apertura del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa en 2012 generó entre los académicos de ese programa una idea de investigación en términos de “un proceso sistemático y riguroso para producir nuevos conocimientos, que conduce a replantear tanto las ideas como las relaciones construidas con la realidad” (Ochoa p. 3) la investigación básica para producir conocimiento que permita comprender los objetos construidos y producir conocimientos para aplicar en la intervención en la resolución de problemas. Por lo anterior, la investigación y la intervención tienen que desarrollarse bajo un proceso de construcción de conocimiento riguroso que permita arribar a productos claros en los que se puedan advertir formas de tratamiento novedosas y propias. Asimismo, procedimientos metodológicos que los

estudiantes logren como asimilación de formas de trabajo que puedan recrear al favorecer usos y apropiaciones diferentes, que escapen del seguimiento de “recetas”. (Ochoa p. 3).

Y esta será una nueva etapa de trabajo para entender cómo se ha desarrollado la investigación en esta institución, dado que en este tiempo las condiciones se han modificado, la formación permanente del personal que ha llevado a que en los tiempos actuales, 17% de los profesores cuenten con estudios doctorales, 78% de maestros en áreas afines a la educación y sólo 5% se mantengan con estudios de licenciatura, de acuerdo con los datos que obran en la coordinación de recursos humanos de la institución. Es de esperarse que con estas condiciones de formación la investigación adquiera una nueva cara.

Referencias

- AHUPN: Archivo Histórico de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131, Pachuca, Hgo.
- Ibarrola, María y Lorin Anderson (Coords) (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates*. México: ANUIES.
- Grediaga, Rocío (Coord) (2012) *Socialización de la nueva generación de investigadores en México*. México: ANUIES/Biblioteca de la Educación Superior.
- Kaës, René. (1995) *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Glazman, Raquel. (2015) “La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates” (Reseña) en: *Revista de la Educación Superior* Vol XLIV (4) No. 176, octubre –diciembre (p.159-163)
- López, Martha, Lya Sañudo, Rolando Maggi (Coords.) (2013) *Investigaciones sobre la investigación educativa. 2002-2011*. México: COMIE/ANUIES.
- Ochoa, Julio, et.al. (2016) *La construcción del objeto de estudio*. Documento de trabajo, Doctorado en Investigación e Intervención Educativa. UPN, Pachuca, Hgo.