



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

***PRÁCTICAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, EN EL CASO DE LA UPN:
Entre mandatos institucionales y sentidos singulares***

T E S I S

QUE PRESENTA

ANTONIO ZAMORA ARREOLA

PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Monique Landesmann Segall.





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A la memoria de mis queridos padres:
Lupita y Aurelio,
por su gran amor y ejemplo...
Siempre y por siempre...*

*A Lulú, Francisco Antonio y Lourdes Guadalupe,
Por su inigualable amor, cariño y solidaridad...
Hoy es siempre, todavía...*

AGRADECIMIENTOS



“Cuando bebas agua, recuerda la fuente”
Proverbio chino.

Fuera de cualquier acto protocolario, deseo fervientemente que los lectores de este documento valoren este segmento como la oportunidad que asumo para reconocer y manifestar públicamente mi más sentida gratitud a todas las personas e instituciones que directa e indirectamente me brindaron su apoyo durante mis estudios de doctorado, en particular a lo largo de la investigación y elaboración de esta tesis, pues sin su confianza, respaldo, asesoría, aportes y colaboración hubiese sido mucho más difícil el logro de estas tareas. Por lo frágil de mi memoria adelanto una disculpa a quienes a continuación no mencionó, pero de igual modo les extiendo este sentimiento de gratitud por toda su ayuda, comentarios, sugerencias y estímulos.

Empiezo por expresar mi más entrañable agradecimiento a la Dra. Monique Landesmann Segall, quien desde agosto del 2006 me ha brindado el privilegio de contar con su paciente y permanente tutoría, incentivándome y ofreciendo atinadas orientaciones en todo momento, aspecto y tema que intervino durante el desarrollo de esta investigación; en este sentido, siempre prestó una continua y atenta lectura de mis escritos (desde esbozos de proyecto hasta avances y resultados de la investigación), acompañados de sus puntuales observaciones, atinadas sugerencias y de su inestimable calidad humana. Además, durante los 7 seminarios que cursé con ella, mantuvo una atenta y generosa dirección académica al escuchar mis planteamientos, así como al mantenerse al pendiente de ponencias y participaciones en los coloquios del doctorado, exhortándome a participar con ponencia dictaminada en los Congresos Nacionales del 2007, 2009 y 2011 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y un Congreso internacionales convocado por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Por todo ello y más le participo mi humilde reconocimiento.

En paralelo, agradezco y reconozco como fundamental la asesoría que recibí de todos los integrantes de mi *comité tutorial*, integrado inicialmente por los doctores Monique

Landesmann Segall, Martha Corenstein Zaslav y Eduardo Weiss Horz, quienes periódicamente me escucharon y analizaron mis documentos e instrumentos, dándome valiosas y rigurosas recomendaciones de manera directa y por correo electrónico. Ello fue un apoyo invaluable para lograr mis progresivos avances y sobre cuya base pude presentar mis exámenes de candidatura y de grado a doctor, donde mi *comité tutorial ampliado* e integrado por los doctores Monique Landesmann Segall, Martha Corenstein Zaslav, Norma Georgina Gutiérrez Serrano, Juan Manuel Piña Osorio y Alicia Colina Escalante, paulatinamente y sin dejar de patentizar su reconocimiento a mi trabajo, me formularon nuevas y constantes recomendaciones, además de exhortarme a culminar la investigación y elaborar la tesis que ahora presento.

Expreso un agradecimiento particular a la Dra. Martha Corenstein Zaslav, pues desde 1984 que la conozco al incorporarme a la Universidad Pedagógica Nacional como Profesor Asistente “A” y fungir ella como Profesor Asociado, siempre me ha brindado su apoyo académico y asesoría rigurosa bajo su excelsa calidad profesional y humana; ello aún a pesar de dejarnos de ver por largos años. Por lo que me reconozco afortunado de haber contado nuevamente con su asesoría en mis estudios de doctorado, como parte de mi Comité Tutorial; en tanto constantemente se mantuvo al pendiente de mis avances y en todos los semestres cursados revisó mis diversos documentos y me planteó puntuales sugerencias. Tal dedicación y deferencia profesional se la agradezco sinceramente.

Igual merece un reconocimiento especial la asesoría que recibí del Dr. Juan Manuel Piña Osorio, tanto durante el *seminario especializado* que cursé con él, así como en varios encuentros académicos e informales en los que coincidimos; le agradezco que durante esos espacios y en mi examen de candidatura aportó valiosas sugerencias a mi investigación y me orientó sobre importantes sustentos epistemológicos en torno al campo de las ciencias sociales en la sociedad moderna, lo que me ayudó a fortalecer la premisa referida a que sobre tales sustentos se gestó, instauró y desarrolló históricamente la institucionalización del campo de la investigación educativa (Capítulo 2).

Extiendo un sentido agradecimiento a la Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano, quien me brindó su generoso apoyo desde el momento en que con total disposición integró mi comité

tutorial para realizar mi examen de candidatura; ello ante la emergencia de relevar al Dr. Eduardo Weiss Horz debido a que él realizaba su año sabático en Sudamérica y le era imposible continuar formando parte de mi comité. Desde entonces, la Dra. Gutiérrez Serrano puso a mi disposición varios documentos, entre ellos los que había publicado sobre el tema de *institucionalización*; desde entonces realizó una minuciosa lectura de mis escritos y me brindó consideraciones especializadas, de manera personal y mediante intercambios constantes por correo electrónico, así como durante los 2 seminarios que cursé con ella. Con base en resultados de mi trabajo de investigación me invitó a participar en un congreso internacional convocado por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, así como para integrar una publicación conjunta con colegas de Universidades del Cono Sur, de la Facultad de Filosofía y Letras y del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM.

También expreso un agradecimiento particular a la Dra. Alicia Colina Escalante, en tanto desde antes de integrar y completar mi *comité tutorial* y como analista del campo de la investigación educativa, me honró con su atenta lectura, observaciones y sugerencias para enriquecer un artículo, que en su contenido integra parte de los resultados de mi trabajo de investigación y que propuse para constituir un libro en edición. Su generosa asesoría la hizo extensiva cuando de inmediato y de manera desinteresada aceptó la solicitud y designación de sinodal de mi tesis, ello al margen de no tener un compromiso laboral con la UNAM, pues coordina el Doctorado en Educación y es académica de la División de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de Tlaxcala; lo cual le agradezco profundamente, así como sus valiosas consideraciones y observaciones.

Por lo que se refiere a los académicos a cargo de los seminarios que cursé durante el doctorado, cabe destacar y agradecer el generoso apoyo que me ofreció la Dra. Susana García Salord durante los 3 *seminarios de investigación* que tomé con ella (entre 2007 y 2008), en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; quien se mantuvo atenta de mi trabajo de investigación y me hizo atinadas recomendaciones teórico-metodológicas, conforme a los contenidos abordados en sus seminarios. Gracias a ello pude elaborar gradualmente el “*modelo generador analítico*” de esta investigación (Capítulo 1), mismo que

definitivamente me ayudó a avanzar en la indagación, análisis y reconstrucción de mi objeto de estudio.

El trabajo de investigación sería estéril sin la colaboración desinteresada y generosa de quienes colaboraron como informantes clave e informales, por lo que a ellos les enfatizo mi más sentido agradecimiento por toda su confianza y tiempo ofrecido durante largas jornadas de entrevista, así como en encuentros agendados, casuales o encubiertos. En particular, manifiesto mi reconocimiento y gratitud a los doctores y maestros que fungieron como informantes clave e informales, al practicar o haber objetivado tareas de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional, en una o varias de sus Unidades del país y básicamente de las Unidades Ajusco del D.F., de Mexicali, B.C. y de Pachuca, Hgo. Mi agradecimiento entrañable a: Antonio Cabrera, Adelina Castañeda, Rosario Collí, Martha Corenstein, Iván Escalante, Lourdes García, Diana O. García, Juan Carlos Geneyro, Verónica Grimaldi, Jorge Lara, Alfonso Lizárraga, Carlos Maya, José Luis Molina, Trinidad Montiel, Miguel Á. Niño, Julio R. Ochoa, Manuel Pineda, Irma Ramírez, Lucía Rivera, Mauricio Robert, Nancy Rodríguez, Cecilia Roldán, Teresa de Sierra, Rosario Soto, Divina Trujillo, Guadalupe Velázquez, Alma Vite, Marisol Vite.

También hago extensivo mi agradecimiento a todos mis compañeros de estudio del doctorado y a mis amigos por sus constantes e invaluable comentarios y desinteresadas sugerencias; en particular les participo mi gratitud a Lucía Rivera Ferreiro, Acacia Toriz Pérez, Martha Elizalde López, Patricia Montes, Florencia Addiechi, Alba García López, Carlos Castro, Aranzazu Estela Romo, Diana Carbajosa, Elizabeth Pérez Morales, Roger Pujalt, Gerardo Orellana Suárez, Jaime Romero de la Luz, Leticia López Parra, Sandra Garibaldi, Tere Medina, María Cagnole Castelán González, Serena Cruz Martínez, Tere Negrete y Felipe Meneses Tello,

Por lo que se refiere a las instituciones de las que he recibido formación y apoyo, agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México que como mi entrañable *alma mater* y como centro científico y humanístico me ha albergado en sus aulas durante toda mi formación profesional, desde la Licenciatura y Maestría en Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales hasta ahora el Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y

Letras (FFyL); en particular extendiendo mi reconocimiento y gratitud a la Dra. Concepción Barrón Tirado, Coordinadora del Posgrado en Pedagogía de la FFyL, así como a todo su entusiasta equipo (Arlen, Ade, Rosy, Mire y Paty), quienes siempre cálida y cordialmente me brindaron información oportuna y todas las facilidades y ayuda que les llegué a requerir.

Expreso un reconocimiento especial al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por haberme aprobado y apoyado como su becario, en tanto el Doctorado en Pedagogía de la FFyL-UNAM ha conquistado el reconocimiento y registro dentro del Padrón Nacional de Posgrado del CONACyT. Sin duda el respaldo institucional y económico que me brindó el CONACyT durante cuatro años de mi doctorado, contribuyó para darle viabilidad a muchas de mis tareas de estudio, de investigación y de difusión de resultados a nivel local, nacional e internacional; ello lo reconozco y agradezco.

En este mismo plano expreso mi gratitud y reconocimiento por el apoyo permanente que he recibido en la Universidad Pedagógica Nacional, en especial en la Unidad UPN Hidalgo, donde para mis estudios de doctorado y para elaborar mi tesis recibí pleno respaldo del Dr. Alfonso Torres Hernández, al estar siempre dispuesto a escucharme sobre mis necesidades y solicitudes y para apoyar los constantes trámites en torno a mis prestaciones laborales de año sabático, beca-comisión y tiempo parcial requerido. En ese mismo sentido reconozco el invaluable apoyo ofrecido por las Maestras Serena Cruz Martínez y Edith Lima Báez, quienes como delegadas sindicales igualmente me respaldaron en los trámites institucionales ante la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo, donde con la Licenciada Mary Cabrera Plata también siempre encontré su disposición a ayudarme, lo que agradezco.

De ningún modo olvido de mis agradecimientos a todos mis seres queridos, entre ellos a mis padres Aurelio y Lupita que, si bien *ya pasaron a mejor vida*, de ellos heredé su buen ejemplo y la marca para cumplir ética y de mejor manera toda empresa y meta que me he propuesto. También soy sabedor, gozo y agradezco el inapreciable amparo e impulso que me brindan incondicionalmente mis hermanos Aurelio, Fermín, Gerardo, Jorge y Raúl, así como todos mis sobrinos y cuñadas.

Por supuesto, no podía faltar mi agradecimiento más profundo y entrañable a mi muy amada esposa y compañera de *mil batallas* Lulú, tanto por su tierna sensibilidad para estimularme en varios momentos de bloqueo, hartazgo e improductividad que suelen interrumpir el trabajo intelectual, así como por su incansable y comprometida disposición para escucharme y hacer perspicaces observaciones sobre cada avance construido durante esta investigación. Junto a Lulú estoy profundamente agradecido con mis amadísimos hijos Paco Toño y Lulú Lupita, porque al haberme aventurado en esta empresa del doctorado estuvieron expuestos a mi estrés y neurosis constante y se vieron impedidos para compartirme mucho de su tiempo, intereses e ilusiones y, sin embargo, contribuyeron siempre para generar un entorno familiar afectivo y solidario, sustentando condiciones significativas e indispensables para mi trabajo con su amor, estímulo y comprensión incondicional, profesados ante toda prueba. Por lo que justo es subrayar que no por aparecer al final de este segmento de agradecimientos dejan de ocupar el primerísimo lugar de mi corazón y pensamiento; de hecho, asumo que esta tesis es una conquista y premio compartido con ustedes, *mis dulces amores*.

Antonio Zamora Arreola.

ÍNDICE

<i>Contenido</i>	<i>Pág.</i>
<i>INTRODUCCIÓN. Historicidad del objeto reconstruido</i>	<i>i</i>
1. Posicionamiento para entretejer la narrativa introductoria	<i>i</i>
2. Desplazamientos, delimitación y reconstrucción del objeto: ajustes constantes ..	<i>iii</i>
3. Estrategia metodológica apoyada en relatos de vida y documentos	<i>x</i>
3.1. <i>Premisas y carácter flexible que sustentan la estrategia</i>	<i>x</i>
3.2. <i>Estudio en caso, relatos de vida y documentos</i>	<i>xii</i>
3.3. <i>Informantes clave</i>	<i>xvi</i>
3.4. <i>Reconstrucción de datos: producto de un trabajo artesanal</i>	<i>xix</i>
4. Adscripción analítico-relacional, dimensiones y ejes anudados	<i>xx</i>
5. Categorías narrativas desde temporalidades de institucionalización	<i>xxiii</i>
<i>CAPÍTULO 1. ADSCRIPCIÓN Y MODELO GENERADOR ANALÍTICO, EN TORNO A PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN</i>	<i>1</i>
Presentación	<i>1</i>
1.1. La <i>institucionalización</i> como proceso: deslinde y adscripción analítica	<i>2</i>
1.1.1. <i>La noción de institucionalización ante otras aproximaciones: deslinde analítico</i>	<i>3</i>
1.1.2. <i>La institucionalización como proceso: adscripción en la sociología del conocimiento y en enfoques asociados</i>	<i>5</i>
1.2. Modelo generador analítico de prácticas de institucionalización	<i>15</i>
1.2.1. <i>Categorías de campo y de organización: base de las relaciones sociales</i>	<i>18</i>
1.2.1.1. Categoría de “campo”	<i>18</i>
1.2.1.2. Categoría de “organización”	<i>30</i>
1.2.2. <i>Habitus y trayectorias: disposiciones subjetivas y procesos singulares</i>	<i>36</i>
1.2.2.1. Categoría de “habitus”	<i>36</i>
1.2.2.2. Categoría de “trayectoria”	<i>42</i>
1.2.3. <i>Prácticas con sentido: entre mandatos objetivos y disposiciones subjetivas</i>	<i>51</i>
Recapitulación y orientación para el análisis de prácticas de institucionalización	<i>55</i>
<i>CAPÍTULO 2. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</i>	<i>57</i>
Presentación	<i>57</i>
2.1. Institucionalización de las ciencias sociales: proceso de génesis, fundación y desarrollo	<i>60</i>
2.1.1. <i>Génesis-fundación de las ciencias sociales</i>	<i>61</i>
2.1.2. <i>Desarrollo y redefiniciones epistemológicas e institucionales de las ciencias sociales: tradiciones, disciplinas y especializaciones</i>	<i>67</i>
2.2. Institucionalización de la investigación educativa en el mundo y en México: proceso socio-histórico de génesis, fundación y desarrollo	<i>79</i>

2.2.1.	<i>Génesis de la investigación educativa, en el mundo y en América Latina</i>	80
2.2.2.	<i>Proceso fundacional y de desarrollo de la investigación educativa, en particular en México</i>	91
CAPÍTULO 3. TRAYECTORIA PROFESIONAL DE SUJETOS SINGULARES EN LA GÉNESIS PRE-FUNDACIONAL DE LA UPN, AÑOS 60'S Y 70'S		
Presentación		101
3.1.	Antecedentes contextuales que pautan las trayectorias de <i>'quienes, sin saberlo, serían académicos de la UPN'</i>	104
3.2.	Trayectorias profesionales: entre varias oportunidades formativas e incipiente estado de la investigación educativa	114
3.3.	Trazos formativos tendientes a especializar las trayectorias: de licenciaturas disciplinarias hacia posgrados del campo educativo	124
3.4.	Trayectorias profesionales e historia institucional: entre disciplinas, paradigmas y autores dominantes	126
3.5.	Trayectorias heterogéneas y potencialidad de múltiples experiencias profesionales, previo a fundarse la UPN	132
3.6.	Relaciones en conflicto SEP-SNTE: disputa por el perfil institucional y el proyecto académico de la UPN	141
Reflexiones sobre la temporalidad de génesis: <i>trayectorias incipientes entre diversas formaciones y experiencias institucionales</i>		147
CAPÍTULO 4. FUNDACIÓN DE LA UPN Y ARRANQUE DE SU CAMPO ACADÉMICO Y DE LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA: HISTORIA INSTITUCIONAL INICIAL, 1978-1981		
Presentación		155
4.1.	Proceso fundacional de la UPN y <i>deber ser</i> de su campo académico	156
4.1.1.	<i>Fundación como "institución sui generis": entre proyectos ideológico-políticos en conflicto</i>	156
4.1.2.	<i>Mandato del decreto de creación: institución específica y campo académico con actividades especializadas</i>	164
4.1.3.	<i>Arranque y herencias de las actividades académicas</i>	167
4.2.	Campo académico entretejido por poder piramidal y trayectorias singulares	171
4.2.1.	<i>Organización del campo académico bajo un poder piramidal</i>	171
4.2.2.	<i>Posiciones jerárquico-académicas cubiertas por invitación</i>	173
4.2.3.	<i>Trayectorias singulares: sedimento de conflictos internos y fragua identitaria del "upeniano"</i>	182
4.3.	Prácticas de institucionalización del incipiente campo académico-investigativo: entre condiciones estructurales y sentidos diversos	186
4.3.1.	<i>Prácticas fundacionales del campo académico bajo sentidos estructural-funcionalistas</i>	186
4.3.2.	<i>Académicos participativos ante un campo investigativo relegado y atado a presiones socio-políticas</i>	188
4.3.3.	<i>Fundación marginal de la investigación educativa, por prioridad de otras actividades: '¡así fue durante el primer año y medio!'</i>	194
Consideraciones sobre esta temporalidad fundacional		197

CAPÍTULO 5. PRÁCTICAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: ENTRE CONFLICTOS Y SENTIDOS CONSTITUTIVOS, 1978-2000		203
Presentación		203
5.1. Arranque marginal de la investigación por priorizar otras tareas institucionales: primer conflicto institucional-laboral (1978-81)		204
5.1.1. Condiciones fundacionales e instauración marginal de la investigación: entre mandato oficial y sentidos singulares		205
5.1.2. Trayectorias heterogéneas del primer núcleo de investigadores: antecedentes		212
5.1.3. Primeros investigadores sin poder decidir sus prácticas: 'tácticas del débil'		216
5.2. Proceso de institucionalización de la investigación como campo especializado: entre conflictos y prácticas (1980-1990)		219
5.2.1. La investigación reafirmada como sustantiva, desde su prescripción como actividad especializada		219
5.2.2. Institucionalización de la investigación como oficio especializado, desde prácticas reflexivas y ante vacíos institucionales		223
5.2.3. Estrategias auto-organizativas de desarrollo del oficio investigativo: entre perfil institucional y saber hacer disciplinario		227
5.2.4. Progresiva organización compleja de la investigación e incremento paulatino de investigadores		232
5.3. 'Estrategias de cálculo' de prácticas investigativas ante debilidades y fortalezas: conflictos profesionales e institucionales (1978-2000)		238
5.3.1. Prácticas investigativas entre debilidades y fortalezas institucionales y profesionales		240
5.3.2. Orígenes formativos reconocidos como fortalezas o debilidades: entre universitarios y normalistas		244
5.3.3. Producción de conocimientos entre trayectorias profesionales y líneas investigativas institucionalizadas		251
5.3.4. Autogestión de financiamientos para publicar producción investigativa .		256
5.4. Crisis de las posiciones del área de investigación y del rol de investigador ante conflictos socio-políticos y teórico-ideológicos (1990-2000)		259
5.4.1. Signos de declinación del campo investigativo, ante mandos verticales .		259
5.4.2. Proceso de legitimación-legalización para encarnar el vínculo docencia-investigación: dramática institucional conflictiva		264
5.4.3. De oficio especializado hacia académico universal: 'docente-investigador-difusor-tutor-asesor-gestor...'		271
A modo de síntesis. Prácticas de institucionalización de la investigación educativa: entre mandatos instituidos, disposiciones instituyentes y sentidos contra-instituyentes ...		276
CONSIDERACIONES CONCLUSIVAS: Prácticas de institucionalización constituidas por mandatos instituidos y sentidos instituyentes		283

FUENTES PRIMARIAS	<i>291</i>
FUENTES BIBLIO-HEMEROGRÁFICAS	<i>293</i>
FUENTES DOCUMENTALES	<i>305</i>

INTRODUCCIÓN. ***Historicidad del objeto reconstruido***

*“Habría que hacer ciencia social consciente...
Consciente de su dificultad de narración y de esta
enorme dificultad de hacer emerger al otro.”*
Regine Robin

1. Posicionamiento para entretejer la narrativa introductoria

Como seguramente le pasa a muchos autores que pretenden introducir el entramado de una obra escrita, en lo personal enfrenté el difícil y doloroso dilema de ¿cómo empezar? Y más aún ¿cómo iniciar la introducción que regularmente se escribe al terminar un largo proceso? O bien ¿cómo anunciarlo como *principio* cuando ya se ha esbozando y se conoce el *final*? Ello al disponer de esquemas y capítulos con resultados que deben darse a conocer en el preámbulo, sin propiciar que el lector pierda interés en el contenido de cada apartado del documento.

Para lograr una solución práctica al dilema de *cómo empezar*, asumí la necesidad de dar el *salto epistemológico y emocional* que implica trascender obstáculos, bloqueos, angustias y ansiedades, muy palpables cuando se pretenden introducir resultados de una investigación y del proceso constructivo de la obra escrita¹; por lo tanto entendí que si bien el entramado inicia aquí, conjunta también la narrativa del capitulado conforme la historicidad del objeto de estudio reconstruido. En este sentido, retomé tres recursos de gran ayuda: entender que la introducción la fui construyendo durante la investigación; recuperar segmentos y aportes pertinentes de ponencias y esbozos previos; y recurrir al género textual del relato para narrar mis prácticas y tomas de posición. Sobre estos recursos doy mis argumentos:

En primer lugar, he advertido con frecuencia que la introducción con que encabezé un documento y que la redacté al final, en realidad la he escrito durante la breve historia de la investigación, mediante diversas acciones realizadas con distintos sentidos y que no son del

¹ Varios autores refieren dificultades similares al sentido aquí indicado; por ejemplo, Gastón Bachelard (1994) advierte sobre los obstáculos epistemológicos que impone el sentido común y que es indispensable considerarlos y superarlos, o bien Peter Woods (1987) cuando recomienda mentalizarse para superar el umbral del sufrimiento inicial.

todo obvios, por ejemplo: haber problematizado y delimitado el objeto de estudio con sus respectivos propósitos y estrategia teórico-metodológica, para orientar la indagatoria, interpretación analítica y narración de resultados; también haber reseñado desplazamientos del objeto de estudio y ajustes sucesivos; o bien haber previsto el contenido y esbozo del escrito mediante matrices analíticas; así como haber considerado el público e institución para la que se investiga y escribe, etc. Esas acciones sustentan la narrativa con la que he comunicado contenidos de ponencias, informes de investigación y tesis; además, suministran antecedentes que permiten contribuir al lector comprensión y evaluación de los resultados, sin necesidad de anexar escritos previos.

En segundo lugar, la introducción en cierta medida es resultado de varios documentos y esbozos previos, delineados mediante proyectos, esquemas analíticos, ponencias, reportes parciales, artículos, capítulos tentativos, entre otros escritos. Sin embargo, esos documentos y esbozos pueden significar ayuda o, por el contrario, obstáculo; ello es un riesgo si no se eligen y revisan de manera analítica segmentos y aportes, que en tentativa son apropiados y contribuyen a estructurar y dar contenido a una introducción.

En tercer lugar, de gran ayuda es recurrir al género del relato textual, cuya narrativa se define significativamente desde el comienzo real; en este caso, mis preocupaciones derivadas de análisis anteriores que pautaron la investigación presente, misma que precisamente no carece de antecedentes. Por lo tanto, de ninguna manera es el preludeo relativamente inventado de lo que corresponde linealmente a una nueva etapa (por ejemplo, redactar una tesis), al supuestamente haber agotado otras etapas-meta ya cumplidas, tal y como el método científico de orientación hipotético-deductiva concibe etapas sucesivas: diagnóstico, diseño experimental, trabajo de campo, análisis explicativo y resultados propositivos².

Por lo tanto, asumo que el relato introductorio es tanto estrategia expositiva como resumen de diversos contenidos y procesos: desde la delimitación del objeto, hasta el análisis y

² Por ejemplo, Ezequiel Ander-Egg concibe que *“la última etapa consiste en redactar un informe con los resultados de la investigación, los datos en que se apoya y, de ordinario, también los métodos y técnicas utilizados además de los antecedentes teóricos que han servido como marco referencial del problema”* (Ander-Egg, 1991: 175).

exposición narrativa de resultados; por ello es indispensable compartir el camino construido, por más que autores inscritos en la tradición positivista indiquen empezar por el desenlace, para redactar una tesis y/o informe de investigación; pues implicaría equipararlo con el comienzo de una nueva meta y dar por sobreentendido que el final es comienzo. Así, el entramado narrativo no debe ignorar cómo la relación dinámica entre *pauta-desenlace* (final-inicio), se ha anudado, enriquecido y ajustado de manera constante e interdependiente durante la histórica de la investigación; por lo que no es de extrañar que, en tentativa, el resultado será inicio prometedor de otras búsquedas, así como pauta a trascender con nuevos desenlaces, en similitud a cómo otros resultados antecedieron y proyectaron, o bien se reorientaron y recrearon durante la presente investigación.

Con base en los tres recursos antes referidos, he asumido la decisión de relatar narrativamente la presente introducción, pues cada uno de ellos enfatiza la importancia de recapitular fundamentos y procesos significativos que orientaron la realización de este trabajo de investigación. En estricto, ello lo entiendo como oportunidad para reseñar a continuación el proceso investigativo y las estrategias metodológicas y analíticas mediante las cuales arribé a reconstruir el presente objeto de estudio y, así, integrar de entrada a la introducción este contenido para evitar dejarlo como parte de un apéndice o de un capítulo final.

2. Desplazamientos, delimitación y reconstrucción del objeto: ajustes constantes

El título general de este documento indica el estricto punto de llegada al que arribé con la presente investigación: *“prácticas de institucionalización de la investigación educativa: entre mandatos institucionales y sentidos singulares”*. Pero este *punto de llegada* es esencialmente imprevisto y relativamente distinto a la problemática que pautó el *punto de partida*: ¿cómo se institucionalizó la investigación educativa, en el caso de la UPN durante sus primeros 20 años de vida institucional? Cuestionamiento del cual emergió el objeto de estudio a reconstruir, mismo que previo a su delimitación sufrió varios desplazamientos significativos.

Para guardar congruencia con lo expuesto en el primer punto de esta introducción, vale compartir que el presente objeto de estudio es relativamente diferente al que formulé durante el primer semestre de mis estudios de doctorado en pedagogía de la Facultad de

Filosofía y Letras de la UNAM y, sobre todo, muy distinto al que propuse para ingresar al doctorado en agosto de 2006; pues implicó desplazamientos entre varias problemáticas y ángulos a investigar antes de delimitar este objeto, el cual perfilé mediante la *estrategia de problematización* (Cfr. Sánchez Puentes, 1993). Aunque durante el proceso de indagación y análisis no dejé de hacer constantes ajustes, al precisar cuestiones de enfoque y de método, así como al ascender gradualmente en la *relación teoría-práctica, práctica-teoría*; por ello, la *delimitación* abarcó también la indagación empírica y el tratamiento de análisis intensivo.

Sobre lo antes referido, cabe recordar que desde mis primeras inquietudes con las que formulé el proyecto de investigación para ingresar al doctorado, *reafirmé* como asunto de alta importancia *analizar procesos y prácticas relacionadas con la investigación educativa en nuestro país*; con ello daba continuidad a mi tesis de maestría, en la que asumí a la investigación educativa como campo especializado de las ciencias sociales y de interés especial para investigar. Bajo tal interés y desde literatura referida a procesos de globalización y neocolonialismo del saber, problematicé la presumible hegemonía de paradigmas eurocéntricos en torno a la investigación socioeducativa de regiones dependientes como América Latina; sin embargo, en los meses iniciales de mis estudios de doctorado asumí la importancia de trascender ese planteamiento por parecer relativamente ideológico y, sobre todo, por asociar la investigación educativa con cuestiones estrictamente macro-sociales.

Ese desplazamiento incipiente derivó de múltiples oportunidades de reflexión autocrítica y sobre todo por el apoyo invaluable de mi tutora del doctorado, Dra. Monique Landesmann Segall; quien con su lectura y escucha atenta de mis planteamientos y con sus recomendaciones expertas me ayudó a advertir la pertinencia de replantear el primer proyecto de investigación. De este modo, perfilé como problemática de análisis: *institucionalización de la investigación educativa: tradiciones intelectuales concurrentes en establecimientos y protagonistas*.

El apoyo de mi tutora prosiguió de manera constante y en noviembre de 2006 me invitó al Seminario “*La investigación comparada en el campo de la educación*”, el cual coordinó en conjunto con el Dr. Jürgen Schriewer y la Dra. Ileana Rojas Moreno; de quienes obtuve

sugerencias relevantes, al grado de contribuir en mi reflexión para ubicar como estudio alternativo: *procesos de institucionalización de la investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional*. Con lo que asumí la importancia de analizar esos procesos en una Universidad *sui generis* del país.

Desde principios de 2007, integraron mi Comité Tutorial los Doctores Monique Landesmann Segall, Martha Corenstein Zaslav y Eduardo Weiss Horz; quienes desde entonces me ofrecieron tutoría constante de manera personal y mediante correo electrónico. Con base en su apoyo realicé ajustes constantes al proyecto de investigación y, en paralelo, preparé metodológicamente el trabajo de campo.

De esta manera, entre marzo y abril exploré particularidades del terreno de campo en tres Unidades de la UPN: Pachuca, Mexicali y Ajusco-Distrito Federal; aunque, al dialogar con mi tutora sobre la elección de esas Unidades asumí que era preferible recopilar información focalizada en las Unidades de Mexicali y de la Unidad Ajusco del Distrito Federal, pues tenía mayores riesgos de implicación y de tratamiento desequilibrado en la Unidad de Pachuca, al laborar ahí desde 1993. De este modo, entre mayo y agosto de 2007 concerté y concreté el trabajo de campo mediante 10 entrevistas iniciales (5 en la Unidad Ajusco y 5 en Mexicali).

Al terminar ese trabajo, en septiembre me reuní en plenaria con los integrantes de mi Comité Tutorial para intercambiar ideas y recibir asesoría. A partir de ello recopilé mayores referentes empíricos focalizados mediante *relatos de vida*, que al ahondarlos me condujo a establecer un constante ir y venir entre referentes empíricos y teóricos; lo que finalmente me permitió repensar, delimitar y avanzar en la reconstrucción del objeto de estudio: “*procesos de institucionalización de prácticas de investigación educativa en el caso de la UPN, durante sus 20 primeros años de vida institucional: características, modalidades y tendencias*”.

Para nada es ocioso compartir que con base en el trabajo de campo y con la asesoría experta de mis tutores:

- a).- **Revisé** el planteamiento problemático (con el que delimité y ajusté originalmente el objeto de investigación, así como prenociones y temas-guía de entrevista).

b).- Para **contrastarlo con** lo indagado en las entrevistas, realizadas en términos de relatos de vida.

Tal contrastación me involucró en un proceso de *aprendizaje y reaprendizaje*, en términos de la relación sujeto-objeto de conocimiento; pues advertí la importancia de dar cabida a cuestiones inesperadas y nuevas, así como imperioso emprender la *estrategia analítico-autocrítica de la implicación y del distanciamiento*³. Estrategia que si bien fue necesaria también no dejó de ser severamente dolorosa, pues el objeto de estudio remite no sólo a una actividad que me implica como académico universitario, sino además porque su abordaje es en un contexto donde laboré durante más de diez años.

Puedo afirmar que la *estrategia de la implicación y del distanciamiento* la operé en términos de “*vigilancia epistemológica*”, en tanto contribuyó a reconocer lo ajeno, distante, apriorístico, determinista, abstracto y mecánico de preconiciones teóricas, vigentes para mí hasta agosto de 2007. Procuré asumir la *vigilancia epistemológica* en la idealización de lo problematizado y en lo indagado-analizado, para garantizar una postura comprensiva sobre el referente empírico, con lo que establecí una relación dinámica entre premisas teóricas y referentes empíricos; conforme a ello emprendí un ejercicio reflexivo y autocrítico para identificar varios obstáculos, por ejemplo: contradicciones en planteamientos, en los que si bien al adscribir el análisis en la sociología del conocimiento ha sido de mi interés alcanzar mayor aproximación comprensiva sobre relaciones múltiples, dinámicas y en tensión entre conocimiento y realidad, sin embargo al exponer argumentos y problemáticas privaba linealidad, apriorismo y determinismo. A saber, como los siguientes:

- Al inicio había expuesto un planteamiento lineal desde el título mismo: “*Institucionalización de la investigación educativa. Tradiciones intelectuales concurrentes en establecimientos y protagonistas*”; tal formulación era “desde lo general hacia lo particular”, “desde tradiciones intelectuales hacia establecimientos y protagonistas”, “desde lo dado hacia lo actuado”, “desde la teoría hacia el hacer”. Enfatizaba cuestiones epistemológicas y eludía otras

³ Esta estrategia analítico-crítica se puntualiza en el inciso 3.1 de esta introducción.

dimensiones importantes, en cuanto a procesos de institucionalización y objetivación de la investigación educativa.

- Varios planteamientos eran relativamente mecánicos; por ejemplo: *¿bajo qué presiones culturales se institucionaliza la investigación educativa, considerando la concurrencia de tradiciones intelectuales con las que se ha construido esta actividad científica en la historia coyuntural de la UPN, en la diversidad contextual de sus establecimientos y por sus protagonistas singulares?* Sin advertir la relación dialéctica entre sociedad e individuo y me refería constantemente sobre *la investigación educativa* como una actividad que por sí misma está animada para conquistar su institucionalización y, si no del todo descarnada, sí con una consideración tangencial de los sujetos sociales y, por ello, desprovista de sentidos.
- Preguntas previstas de entrevistas incluían muchos asuntos en sí mismas: *¿qué ideas y prácticas investigativas se construyen desde tradiciones epistemológicas, organizacional-institucionales y biográfico-intersubjetivas?* O eran ambiguas: *¿conforme qué experiencias humanas e institucionales se han delimitado ciertas y/o diferentes realidades como áreas de conocimiento dominantes?* O muy generales y forzadas: *¿qué circunstancias histórico-contextuales enmarcan inicio y desarrollo de la investigación educativa en establecimientos de la UPN?* *¿Cómo se ha definido la función investigativa y cuál ha sido la prioridad otorgada, tanto a nivel de discurso oficial como en lo pautado sobre hechos reales?*
- Varias *nociones teóricas consideradas* eran *distantes* para interpretar el discurso narrativo aportado por los informantes, en términos de *relatos de prácticas en situación* y sobre *estructuras de relación social* bajo las que participan cotidianamente en su campo académico; y *ajenas* para entender el entramado de: historicidad institucional, trayectorias profesionales y prácticas sociales constituidas por diversos sentidos. Además de lo *distante* y *ajeno* de las categorías, en varias de ellas era evidente *su apriorismo y determinismo* de carácter macro-social y de filosofía de la ciencia; algunas de esas categorías eran: *globalización, neocolonialismo, hegemonía, epistemología, ciencias naturales y humanístico-sociales, métodos hipotético-deductivos y hermenéutico-ideográficos, etc.*

Al reflexionar sobre las limitaciones anteriores, asumí inquietudes desplazadas y pude delimitar el objeto para perfilar la investigación vigente; así, trascendí formulaciones “*desde lo general*”, “*desde las teorías*”, “*desde lo dado*” (“*Institucionalización de la investigación educativa. Tradiciones intelectuales concurrentes en establecimientos y protagonistas*”), a un planteamiento “*hacia lo actuante y con cabida a lo específico y diverso*”, “*en torno a lo dado y lo dándose entre posiciones, disposiciones y tomas de posición*”, etc. (“*Institucionalización de prácticas de investigación educativa, durante los primeros 20 años de la UPN: características, modalidades y tendencias*”). Lo anterior lo esquematizo a continuación:

Sobre la base de un *constante ir y venir entre referentes teóricos y empíricos*, las estrategias analítico-autocríticas implicaron varios “ajustes de tuerca” y quiebres en especulaciones y premisas, así como replanteamientos imprescindibles del objeto de estudio y de recursos metodológico-analíticos; ello implicó dolorosos procesos de “regresar a cero” al iniciar la investigación, porque su desarrollo de ningún modo fue progresivo ni lineal, debido a desplazamientos, replanteamientos y constantes ajustes del objeto. Lo tratado hasta aquí en este inciso se resume en el siguiente esquema:

DESPLAZAMIENTOS, DELIMITACIÓN Y AJUSTES DEL OBJETO EN ESTUDIO

Ajustes constantes del objeto

- *Desplazamientos iniciales entre distintos objetos de interés
- *Delimitación y focalización paulatina del objeto: “*¿cómo se institucionalizó la IE en la UPN (1978-2000)?*”
- *Dispositivo: distanciamiento-implicación
- *Relaciones dinámicas: objeto-sujeto y práctica-teoría

De este modo, paulatinamente encaucé un trabajo tendiente a investigar interpretativamente: *cómo se institucionalizaron las prácticas de investigación educativa durante los primeros 20 años de la UPN, bajo la relación de historia institucional y trayectorias profesionales*. Al reconstruir el entramado de este objeto fui resolviendo lo siguiente:

- Analizar cómo en términos de *historia institucional* se configuró la génesis y fundación de la UPN entre distintos intereses en disputa; funciones académicas prescritas pautaron la definición de su estructura organizativa, roles y tareas; construcción socio-histórica de normatividad, organización y proyectos específicos, bajo la tensión presumible de mandatos institucionales y disposiciones singulares; estructuras de relación social que pautan los ajustes y definiciones específicas de la organización académica de investigación; leyes y normas institucionales que *regulan posiciones* especializadas y *pautan las prácticas* investigativas.
- Ubicar las *trayectorias profesionales* de sujetos singulares conforme: su formación y experiencia académica; formación formal e informal, así como experiencia académica enlazadas a intereses investigativos que pautan prácticas investigativas; relevancia de las posiciones institucionales de adscripción y significados y sentidos asumidos; identidad profesional que caracteriza y reafirma posicionamientos de investigación; motivaciones, significados e intencionalidades impresas en prácticas investigativas.
- Esclarecer procesos de institucionalización de prácticas de investigación educativa conforme: al entramado de historia institucional y trayectorias profesionales; tomas de posición singulares y grupales decisorias y definitorias para establecer *reglas del juego* y para investigar sobre ciertas áreas de la realidad social; producción y aplicación de conocimientos generados vinculados a normas institucionales y trayectorias profesionales; *circunstancias macro y micro-sociales* que enmarcan las prácticas de investigación educativa, connotadas por *situaciones históricas* y por *condiciones contextuales*.

En resumen, *el qué* lo focalicé *en las prácticas*; *el quiénes* quedó delimitado en torno a *trayectorias profesionales de sujetos singulares*; *el dónde y el cuándo* quedó situado en la *historia institucional de la UPN* como establecimiento específico; *el cómo* se enfocó en las tácticas y estrategias de *organización de la investigación*; y *la espiral analítico-narrativa* quedó ubicada en la *historiografía de distintas temporalidades (génesis, fundación, desarrollo y refundación)*, a fin de analizar el *por qué de los procesos y prácticas de institucionalización*.

Aunque, aquí cabe enfatizar que esta investigación se ampara principalmente en la mirada significativa (perspectiva) de sujetos que protagonizaron directamente los procesos y prácticas de institucionalización analizados.

A continuación esbozo la estrategia metodológica y analítica que ayudó a reconstruir el presente objeto de estudio.

3. Estrategia metodológica apoyada en relatos de vida y documentos

3.1. Premisas y carácter flexible que sustentan la estrategia

La *estrategia global de esta investigación la adscribí en la tradición interpretativa*, al entender al ámbito socioeducativo y científico sometido a análisis como un campo multirreferencial y pre-interpretado por sujetos singulares; quienes con base en sus disposiciones significativas son capaces de comprender, reflexionar y decidir sus prácticas. Aunque ante imponderables las tienden a ajustar y reinterpretar, conforme circunstancias históricas y situaciones contextuales e institucionales en que están insertos (Cfr. Ricoeur, 1999, 1998 y 1995; Thomson, 1994; Ginzburg, 1999; y Geertz, 1992).

Al respecto, la *‘nueva sociología de la educación’* concibe a la *‘realidad social’* como *compleja, multirreferencial, cambiante, interdependiente e irrepetible*, pues en la dinámica social constitutiva de las prácticas sociales contribuyen múltiples procesos socio-históricos, económicos, políticos y culturales, expresados mediante dimensiones objetivo-concretas y subjetivo-simbólicas y/o latentes (Cfr. Giddens, 1993: 95-131; Leonardo, 1986: 21-66).

Tal premisa exige aproximaciones investigativas de amplio espectro analítico para interpretar la constitución cotidiana de las prácticas sociales, a partir del anudamiento entre lo *homogéneo mandado* (*‘lo dado’* como determinaciones y funciones) y lo heterogéneo intencionado (*‘lo dándose’* en contextos, tradiciones socioculturales y en disposiciones subjetivas de sujetos singulares). El análisis de tal anudamiento demanda, heurísticamente, considerar categorías capaces de reconocer relaciones múltiples entre lo individual, lo colectivo, lo institucional y lo estructural (Cfr. Pineda y Zamora, 1992: 29-36; y Zamora, 1990: 21-25).

Con ello, reafirme la premisa de que en las ciencias sociales no existe un paradigma único sino diversas teorías, métodos y técnicas, entre las cuales deben retomarse las más pertinentes para diseñar una estrategia metodológico-analítica, que sea capaz de articular fronteras epistemológicas apropiadas al objeto a reconstruir. En la estrategia de esta investigación asumí la importancia de organizar de manera sensible y complementaria la relación entre objeto de estudio, referente empírico, premisas teóricas y técnicas metodológicas; no obstante, consideré el criterio de flexibilidad al entender el trabajo de investigación como un proceso en construcción y como camino a trazarse paso a paso.

En función de lo problematizado, opté por recursos técnico-metodológicos de corte cualitativo para recopilar el referente empírico, aunque la construcción de datos la sustenté en la triangulación entre: referentes empíricos, nociones teóricas y sensibilidad del analista (Cfr. Bertely, 2000). Además, en el proceso narrativo procuré guardar congruencia con lo sugerido por Regine Robine, acerca de *respetar los agujeros del referente empírico sin tratar de cubrirlos con premisas explicativas* (Robin, 1996: 97-99).

Como investigador me obligué a adoptar y adaptar recursos técnico-metodológicos pertinentes al proceso investigativo; articular la participación propia y controlar saberes conforme exigencias del trabajo empírico; atender necesidades de ajuste en teorías de adscripción analítica; y comprender el sentido propio de prácticas particulares. Por ello, como analista cobró especial relevancia el “*dispositivo metodológico de la implicación y del distanciamiento*”, que exigió objetivar y “controlar” preconociones propias así como reconocer significados y símbolos de quienes participan y han participado en un campo académico específico; a fin de garantizar la objetivación rigurosa lo más auténtica posible de nociones y significados de los informantes, como sujetos protagonistas del estudio.

En este sentido, Paul Ricoeur enfatiza que el trabajo interpretativo revela como propósito profundo: *vencer una distancia, un alejamiento cultural, acercar al lector un texto que se ha vuelto ajeno e incorporar su sentido a la comprensión presente que un hombre pueda dar por sí mismo*. (Ricoeur, 1999: 22-35; y cfr. Robin, 1996). Conforme tal dispositivo, la

indagación y el análisis exigió distinguir y movilizar *entre lo ético* (lo propio de quien investiga) *y lo étnico* (lo propio del objeto); gracias a ello en la construcción de categorías analíticas procuré contar con suficientes referentes (empíricos, teóricos y analíticos) para contribuir a superar falsas dicotomías entre lo objetivo y lo subjetivo, así como entre lo explícito, lo tácito y lo latente (Geertz, 1989; Bourdieu, 1988; y Gadamer, 1986).

En general, estas consideraciones respaldan lo que refiero a continuación, y si bien presento por separado orientaciones metodológicas y analíticas, lo hago con fines de exposición didáctica.

3.2. Estudio en caso, relatos de vida y documentos

Es pertinente aclarar que comparto la premisa de autores que asumen la investigación biográfico-narrativa como constitutiva de un enfoque científico específico y no sólo como un método cualitativo más. Aunque se asume que se trata de un enfoque teórico-metodológico sobre el que convergen múltiples discusiones y debates, en tanto aún se encuentra en proceso de constitución mediante diversas contribuciones epistemológicas; no obstante, mantiene especial relevancia en el campo de la investigación educativa, desde que en los años 70's se asentó dentro de la tradición hermenéutica (Bolívar, 2002; Gadamer, 1986; Geertz, 1992; Robin, 1996).

Sobre esa plataforma de discusión, en esta investigación se focaliza el trabajo de campo en la UPN como un estudio *en caso*, el cual según Elsie Rockwell, Dell Hymes y Clifford Geertz si bien no aspira a construir saberes absolutos ni generalizar resultados, en cambio sí es una alternativa de los métodos interpretativo-cualitativos para ofrecer otro manejo de escalas de generalización: desde la *similitud* sugerida por Max Weber, hasta potenciar análisis sobre cómo la totalidad incide sobre la particularidad de prácticas sociales. Con el estudio *en caso* se define lo particular de procesos y prácticas en relación interdependiente con la totalidad social; por ello no dan cuenta sólo del caso ni de los informantes ni asumen ser simple reflejo o reproducción de lo que determina la estructura social (Cfr. Bertely, 2000: 33).

En este sentido, el estudio *en caso* contribuye a apuntalar comprensivamente la manera específica en que se han constituido y desarrollado procesos de institucionalización de la investigación en distintas instancias especializadas y campos universitarios. En particular, *en* el caso de la UPN se potencia el análisis que permite esclarecer y asimilar la especificidad de la institucionalización de la investigación educativa, al interior de esta Universidad que en la época contemporánea mantiene fuertes mandatos de docencia; y, conforme a ello, es posible dar cuenta tanto de problemas y avatares en los procesos de institucionalización, como de modos en que la Institución y los sujetos que la integran se han insertado en procesos constitutivos del campo de la investigación educativa.

Ahora bien, la estrategia de exploración empírica, del análisis y de la reconstrucción narrativa la sustenté significativamente en recursos metodológicos de corte cualitativo-interpretativo; en particular, el corte socio-histórico de la indagación de campo quedó inscrito en el enfoque etnosociológico de "*relatos de vida*", definidos por Daniel Bertaux como "*relatos de prácticas en situación*" (Bertaux, 2005). Dichos *relatos* los aportaron *informantes clave* con el auxilio de *entrevistas en profundidad* (Cfr. Taylor y Bogdan 1990; y Hammersley y Atkinson, 1994), y permitieron aproximarse a referentes sobre saberes prácticos y experiencias singulares; a su vez, permitieron reconocer cómo se insertan y anudan en contextos socio-históricos y político-culturales específicos donde se han vivido.

De ahí la contribución de los *relatos de vida*, al propiciar que el informante compartiera experiencias y prácticas desplazándose en el tiempo y sobre esa base orientar un análisis socio-histórico del discurso narrativo. Al respecto, cabe reiterar que la presente investigación se apoya básicamente en la perspectiva de sujetos que participaron significativamente en procesos y prácticas de institucionalización, en el caso específico de la UPN.

Asimismo, importa referir que para la indagación empírica tuvieron que formularse una serie de interrogantes que ayudaron a delimitar las *entrevistas en profundidad* y a recordar los *relatos de prácticas en situación*, lo que ayudó a recabar la base empírica para reconstruir analíticamente: *trayectorias profesionales singulares, historia institucional específica y prácticas de institucionalización significativas en materia de investigación educativa*. Para ello se procedió

a diseñar un guión flexible y abierto a modificaciones durante los *relatos de vida*, además por la necesidad de profundizar se llegó a requerir más de una sesión de entrevista; asimismo, el proceso de entrevista demandó una constante *atención flotante*, para captar y registrar lo relatado y lo inesperado, así como para advertir la pertinencia de triangular con otras fuentes.

Paulatinamente, mediante el constante ir y venir entre teoría y empiria comprendí que *la institucionalización de la investigación educativa es empujada por prácticas sociales constituidas mediante el anudamiento en constante tensión de historia institucional y trayectorias profesionales*; las cuales tienen como base dos referentes principales: *mandatos institucionales* (en forma de definiciones y reglas académico-científicas) y *disposiciones subjetivas* (como parte de la historia incorporada, estructurada y proyectada en la subjetividad de sujetos singulares).

Por lo tanto aquí se asume que dichas prácticas implican una construcción socio-histórica, no reducida sólo a determinismos macro-sociales ni tampoco a voluntarismos individuales que puedan recuperarse mediante *historias de vida* en automático; esto último Pierre Bourdieu lo critica como “*ilusión biográfica*” y D. Bertaux como “*ideología biográfica*” (Véase: Bourdieu, 2002; y Bertaux, 2005). En particular, P. Bourdieu advierte que toda “*ilusión biográfica*” distorsiona el potencial analítico de la noción de *trayectoria* para comprender una problemática social, “*a condición de haber elaborado previamente los estados sucesivos del campo en el que ésta se ha desarrollado, por lo tanto el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente considerado al conjunto de los demás agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades*” (Bourdieu, 2002: 82).

Por su parte, D. Bertaux y Michel de Certeau ubican a la *trayectoria* como una categoría analítica que ayuda a hacer inteligible cómo se define y redefine socio-históricamente toda práctica social bajo una dimensión temporal de doble sentido: *un sentido es diacrónico e implica la historicidad constitutiva de las prácticas sociales, entretejidas por temporalidades de pasado-porvenir-presente; y el otro sentido es sincrónico e indica el momento preciso en el que ocurre y converge todo aquello que contribuye a potenciar y/o limitar una práctica social* (Cfr. Certeau, 2000: XLVIII-LV y 35-69; y Bertaux, 2005: 76-90).

Conforme lo anterior, es evidente que cuestionan aquel tipo de *historia de vida* que focaliza sólo al individuo como *serie única de acontecimientos sucesivos* y lo concibe como razón y centro del éxito o del fracaso de las acciones sociales; por lo que reduccionistamente se distorsiona la trayectoria socio-histórica y la constitución de *prácticas sociales* en estudio, situadas en contextos específicos. En estricto, Bourdieu y Bertaux cuestionan la aplicación del método de “*historia de vida*” que remite y reduce el referente empírico a un nombre y un apellido e incurre en el error de reconstruir la *trayectoria de un fenómeno social* como si fuera resultado de un recorrido lógico, lineal y cronológico, transitado por la simple voluntad de una persona, ajeno a presiones histórico-contextuales y con el riesgo de concluir con creaciones artificiales de sentido.

Proponen disminuir ese reduccionismo y riesgo evitando insistir que las causas resultan de la secuencia exclusiva de decisiones exclusivamente individuales, pues además es indispensable considerar condiciones materiales de existencia en las que participan los sujetos sociales, así como el horizonte posible que cada época abre a una generación. Junto con ello, advierten que la apertura de unas posibilidades a su vez cierran otras y que toda construcción social tiene ciclos vitales, como lo evidencia la vigencia limitada e imprevisible de ideas y construcciones filosófico-científicas (Cfr. Bourdieu, 2002: 74-83; y Bertaux, 2005: 15-16).

Es decir, reafirman que no es en sí la historia de una persona lo que interesa conocer sino dar seguimiento a procesos y fenómenos sociales, por lo que sugieren optar por alternativas distintas al tipo de *historia de vida* que cuestionan. En particular, Bertaux propone los *relatos de vida* desde la perspectiva etnosociológica, que tiene el afán de “*captar ciertas relaciones y procesos sociales estructurales, según el principio de que la existencia es anterior a la conciencia, lo cual no obsta para que la conciencia pueda examinar retrospectivamente la existencia mediante los actos*” (Bertaux, 2005: 12).

Bajo esa perspectiva retomé los ‘*relatos de vida*’ y como complemento recurrí a otros métodos cualitativos, como la revisión de diversos documentos de carácter institucional, personal y analítico, así como referidos a procesos socio-históricos de institucionalización de actividades académicas y de prácticas particulares de investigación. Es decir, de manera

adicional a las sesiones de entrevista mediante las que recabé los *relatos de vida*, dedique un tiempo importante para recopilar y revisar meticulosamente distintos documentos; algunos los aportaron los propios informantes y muchos otros los obtuve mediante búsquedas de archivo, así como por consultas de catálogos, revistas, informes de investigación, diarios y páginas electrónicas.

Algunos documentos al aportar información focalizada fueron solicitados directamente a los informantes a fin de abreviar tiempos de entrevista; por ejemplo, el currículum vitae que refiere directamente trayectorias profesionales. Otros documentos fueron recabados para precisar lo legalmente institucionalizado conforme mandatos de ciertas épocas (como el “*Decreto de creación de la UPN*” y *proyectos académicos* autorizados por el Consejo Académico). Unos más se localizaron para complementar y triangular información aportada por los informantes (como departamentos y líneas instauradas en distintos momentos históricos, o bien temas y proyectos de investigación a cargo de los investigadores).

En suma, al revisar analíticamente el conjunto de relatos y documentos remonté afluentes y accedí a indicios imprevistos, incluso paulatinamente reconocí cómo una época deriva en otra; por lo que corroboré la premisa biográfico-narrativa de Tomás Eloy Martínez acerca de que toda reconstrucción histórica “*significa búsqueda e indagación, (en tanto) el texto es una búsqueda de lo invisible, o la quietud de lo que vuela*” (2008: 67). De este modo, la base de *relatos de vida* y las parvas de *documentos* contribuyeron a recabar, identificar, reconocer y reconstruir temporalidades constitutivas de la *historia institucional* de esta Universidad, así como de *trayectorias profesionales* de protagonistas clave, quienes *en calidad de expertos* han participado activamente (aunque a veces con pasividad táctica) en la objetivación y coordinación de *prácticas de investigación educativa institucionalizadas*.

3.3. Informantes clave

Los datos reconstruidos en esta investigación proceden fundamentalmente de 12 académicos de la UPN (8 hombres y 4 mujeres), a quienes identifiqué como *informantes clave* (Cfr. Taylor y Bogdan, 1990: 61-63) para aportar los *relatos de sus prácticas en situación* (Bertaux, 2005); ello

al reunir como características principales: tener una formación disciplinaria específica tendiente a especializarse en el campo educativo y haberse interesado y comprometido por realizar tareas investigativas, así como al haber asumido posturas relevantes para organizar e impulsar el desarrollo de la investigación educativa durante los primeros 20 años de esta Institución.

Los relatos de los informantes clave los complementé con información y *relatos informales* que paulatinamente aportaron 10 académicos más (7 mujeres y 3 hombres)⁴, quienes igualmente se han interesado y objetivado prácticas investigativas durante la historia institucional de la UPN, así como por asumir tareas concernientes a las funciones académicas y a los derechos y obligaciones del personal académico; desde donde ellos y las autoridades institucionales fueron definiendo, precisando y ajustando paulatinamente la normatividad y la organización académica. Ello sin menoscabo de que, además, en forma paralela y/o más adelante se encargaron de realizar diversas tareas académicas, e independientemente de la ambigüedad normativa que caracterizó inicialmente a esta institución.

Los *relatos* arrojan que los informantes tienen entre 20 y 30 años de servicio profesional en la UPN, tiempo durante el cual han asumido diferentes posiciones y tareas institucionales; en paralelo e independientemente a su responsabilidad e interés por objetivar prácticas de investigación. En general, los *informantes clave* compartieron *relatos de prácticas en situación* a partir de sus *trayectorias* desde los años 60's y 70's, en particular sobre formación profesional y experiencia investigativa; aunque, asumo que en sus relatos rememoraron y reinterpretaron vivencias y situaciones contextuales pasadas desde el "presente actual" de las entrevistas (2007-2009).

⁴ En ambos tipos de informantes, el género sólo lo enuncio como simple referencia de los sujetos que compartieron relatos de vida o relatos informales; y quienes han cumplido tareas de investigación durante la historia institucional de la UPN; por lo tanto el género de los informantes no define ningún tipo de proporción representativa, pues en todo caso en la vida académica de esta Universidad sin duda participa un marcado mayor número de mujeres, tal y como lo evidencia la composición de las 5 áreas académicas que actualmente (2011) dan vigencia a la organización académica de esta Universidad (*Área 1.- Política educativa, procesos institucionales y gestión; Área 2.- Diversidad e interculturalidad; Área 3.- Aprendizaje y enseñanza en ciencias, humanidades y arte; Área 4.- Tecnologías de la información y modelos alternativos; y Área 5.- Teoría pedagógica y formación docente*). Al respecto, en dos páginas web de la UPN se enlistan los académicos agrupados en las 5 áreas; y se registra 248 mujeres y 163 hombres (Cfr. UPN, 2007c y 2008).

Justo es reconocer que todo informante aportó abiertamente sus *relatos de vida* sin manifestar desconfianza alguna y manifestando una disposición propia de quien está habituado a sostener entrevistas, además la gran mayoría de ellos procuró relacionar en sus relatos la intencionalidad de sus prácticas y su idiosincrasia sobre investigación educativa con situaciones socio-históricas y político-culturales circunscritas al contexto institucional. De esta manera, por ejemplo, al reconstruir las *trayectorias profesionales* pude advertir cuestiones que remiten a disposiciones subjetivas de sujetos singulares y heterogéneos, así como a significados intersubjetivos de los grupos de pertenencia.

Paulatinamente, la información recabada permitió caracterizar a los informantes como sujetos heterogéneos: por su origen socio-cultural diverso, al formarse en disciplinas distintas, por ingresar en varios momentos históricos de esta Universidad y por ir ocupando y ocupándose de puestos institucionales con diferente reconocimiento socio-académico dentro de la estructura organizativa: desde los puestos directivos y de coordinación, hasta los de investigador y de docente, con distintas categorías (*“asistente”, “asociado” y “titular”*) y niveles académicos (*“a”, “b” y “c”*).

Pero esa heterogeneidad se gestó desde antes de ingresar como académicos de la UPN, pues unos contaban ya con varios años de servicio profesional a cargo de distintas actividades en establecimientos educativos diferentes (como profesores, o con tareas de asesoría y de gestión, o asumiendo ya tareas de investigación); otros habían laborado en áreas profesionales distintas a la educación (como ingenieros o sociólogos); unos tenían en la UPN su primer empleo profesional de tiempo completo (aunque ya habían incursionado en tareas docentes como ayudante de profesor universitario). En general, la mayoría también había adquirido otras experiencias productivas, antes y durante su formación profesional (como analistas, pintores, encuestadores, asistentes y/o auxiliares de oficina, etcétera).

Sin embargo, dicha heterogeneidad es relativa tanto porque algunos informantes la asumen como fuente de riqueza de sus intercambios y oferta académica; mientras que otros la reconocen como contribución de sus procesos identitarios particulares, que les ha permitido

constituirse y asumirse como “upenianos”, reconociéndose en sus diferencias y posibilidades complementarias (ello se aborda en el *capítulo III* de este documento).

3.4. *Reconstrucción de datos: producto de un trabajo artesanal*

Asumí la reconstrucción de datos en términos de sensibilidad comprensiva y no sólo como meta para obtener ciertos resultados; en este sentido, en dicha reconstrucción de datos procuró guardar congruencia con la producción intelectual propia de un trabajo artesanal (Cfr. Mills, 1981: 206-236), en cuyo proceso procedí a ampliar el referente empírico, así como a sistematizar, clasificar y analizar la información disponible. De hecho tal proceso lo inicié desde el momento en que empecé a ajustar la delimitación del objeto de estudio y hasta que construí las categorías finales y redacté la narrativa de este documento final.

Sería ingrato no reconocer que han sido un apoyo inestimable los aprendizajes adquiridos con asesores, profesores y colegas interesados en la investigación educativa; aunado a ello, también complementaron mi labor algunas herramientas técnico-metodológicas y virtuales, como los software *Word-Office* y *Dragon Naturally Speaking* que me facilitaron la captura, registro, organización y transcripción de mis entrevistas de voz a texto, así como una gran cantidad de documentos y esquemas; y también el software *Atlas.ti* que me ayudó en algunas actividades importantes, como las siguientes: vaciado de la información en tablas especializadas; calificación y anotación de prenociones y conjeturas reflexivas; codificación y sistematización de categorías construidas y de premisas analíticas; clasificación de bases de datos y de matrices analíticas. En sí, sin duda, los aprendizajes adquiridos y estos recursos técnicos amortiguaron mi estrategia metodológico-analítica.

En suma, sobre la base de lo antes referido procedí a elaborar la exposición narrativa de resultados y hallazgos, mediante la elaboración progresiva de reportes, ponencias, informes, ensayos y capítulos preliminares del documento de Tesis; no obstante, es pertinente enfatizar que la *estrategia* metodológico-analítica fue esencial con base en la atención de diversas triangulaciones, en tanto de manera intencionada y controlada logré establecer *distintas relaciones entre investigador y objeto*, así como con esquemas de pensamiento pertinentes;

ello me obligó a un constante ir y venir entre sujeto-objeto-sujeto y, en consecuencia, entre referentes empíricos, conceptuales e interpretativo-comprensivos. A continuación se esboza el soporte cognoscitivo desde donde reconstruí los datos, como parte de la estrategia metodológico-analítica.

4. Adscripción analítico-relacional, dimensiones y ejes anudados

Desde que la redefinición del proyecto de investigación reiteré que el análisis lo adscribía principalmente, aunque no en exclusiva, en la *sociología del conocimiento*; en particular, en la vertiente de Peter Berger y Thomas Luckmann. Aunque, mi lectura particular en torno a su noción de *institucionalización*, relacionada y aplicada con referentes empíricos que ya disponía, primero me condujeron a reconocer dicha noción como ligada a procesos *socio-históricos* construidos durante temporalidades de larga duración y no en automático.

Así orienté la reconstrucción analítica a fin de interpretar *cómo dentro relaciones sociales específicas* (como las que han estructurado el campo académico de la UPN) *una actividad particular* (en este caso investigación educativa) *la objetivan, habitúan e instauran sujetos singulares*, dentro de temporalidades de génesis y fundacional; y a partir de ahí, durante temporalidades de desarrollo y cambio se va *tipificando y legalizando* (definiendo, precisando y ajustando reglas del juego, en términos de leyes, normatividad y organización). Sobre la base de tales procesos, paulatinamente *se sedimenta, socializa y reproduce tal actividad como una institución social duradera*; aunque constantemente es *susceptible de redefiniciones y cambios* (debido a situaciones de tensión, conflicto y crisis) (Berger y Luckmann, 2005: 66-183).

Tal consideración teórica contribuyó a fundamentar lo que ya había empezado a concebir, desde las primeras revisiones analíticas del referente empírico disponible; pues los *relatos de vida* aportados por los informantes referían que sus prácticas de investigación particular las habían constituido socio-históricamente, entre la tensión de lo que personal y grupalmente asimilaban como propio para esa actividad y lo que institucionalmente estaba prescrito, aunque con relativa imprecisión. De este modo, a la noción de *institucionalización* le reconocí gradualmente un *carácter analítico-relacional*, meritorio de una adscripción teórico-conceptual más amplia para interpretar cómo se relacionan los mandatos institucionales objetivos con las

disposiciones subjetivas e intersubjetivas de sujetos encargados de objetivar ciertas prácticas; ello a partir de lo que perciben en sus relatos como contexto de ‘realidad’ en el que participan, así como por capitales y experiencias incorporadas en distintos momentos históricos y en diversos contextos, conforme su trayectoria profesional.

Después de un largo tiempo de construir varias cavilaciones al respecto y justo por mi interés para analizar la *institucionalización de prácticas investigativas durante los primeros 20 años de la UPN*, ajusté la focalización de la indagación empírica tanto en el contexto organizativo institucional como en los académicos que han objetivado y regulado dichas prácticas. Ello a fin de contar con elementos constitutivos y en estrecha relación para interpretar comprensivamente *procesos socio-históricos de institucionalización*, lo cual logré fundamentar cuando triangulé referentes empíricos con premisas teóricas.

En este sentido, bajo la triangulación empírico-teórico-interpretativa asumí la pertinencia heurística de relacionar la noción de *institucionalización* con otras nociones emparentadas; precisamente desde ahí procuré un trabajo mucho más constante, activo e intensivo de *ir y venir entre lo empírico y lo teórico, así como de lo teórico a lo empírico*. En particular, las nociones relacionadas con la de *‘institucionalización’* que ubiqué son: las de *‘campo’*, *‘habitus’* y *‘sentido práctico’*, resueltas sociológicamente por Pierre Bourdieu; además de *‘organización’*, tratada desde la psicología social por Leonardo Schvarstein; y la de *‘trayectoria’*, derivada del trabajo historiográfico de Michel de Certeau.

Ese trabajo interactivo permitió reconocer el *anudamiento de dos dimensiones* concurrentes en los procesos de institucionalización de las prácticas investigativas: *disposiciones subjetivas* de los sujetos singulares que se encargan de *objetivar* dichas prácticas, conforme significados particulares, intereses grupales y prescripciones institucionales; y *contexto socio-cultural y normativo específico de la organización universitaria*, dentro del cual se enmarca espacial y temporalmente la *institucionalización* de dichas prácticas bajo pautas de mandato. No obstante, para reconocer analíticamente estas dos dimensiones fue clave el diseño de una estrategia analítica mucho más incluyente de referentes y dimensiones implicadas en los procesos socio-históricos de institucionalización de las prácticas investigativas.

Es decir, como parte de la adscripción analítico-relacional elaboré un constructo analítico-conceptual, aquí definido como *'modelo generador analítico'* y concebido como un diseño teórico en papel construido y ajustado de manera constante en esta investigación particular, con la finalidad de servir de herramienta interpretativo-comprensiva del objeto de conocimiento. Cabe insistir que dicho *modelo generador* lo construí a partir de la relación teoría-práctica, al ayudar a asumir la pertinencia de nociones eslabonadas entre sí y complementarias a la de *institucionalización*, cuyo conjunto modelado aluden al nivel de profundidad analítica que derivó del proceso de focalización del objeto de estudio (véase capítulo 1).

Pero, importa reconocer que desde versiones preliminares del proyecto de investigación había intuido que en torno a las prácticas investigativas se entrelazan diversas sedimentaciones científicas y académicas, de manera contradictoria y/o adaptativa. También ya advertía la presunción incipiente de la importancia de *centrar* el análisis *en torno a la tensión entre académicos protagonistas* (como sujetos con trayectorias singulares) y *organización institucional* (como espacio-campo específico).

A propósito de tal presunción terminé por identificar 2 *ejes* relevantes a reconstruir socio-históricamente: *trayectorias profesionales* (para reconocer capitales científico-académicos y atributos institucionales apropiados por académicos singulares, según su formación disciplinaria y puestos institucionales ocupados); y *temporalidad organizativo-institucional* (para focalizar procesos y dinámicas institucionales, así como mandatos objetivos en términos de leyes y normatividad que acota la actividad investigativa). De esta manera, paulatinamente analicé cómo en el marco de los procesos de institucionalización, las prácticas de investigación educativa se constituyen bajo el anudamiento en tensión socio-histórica de esos 2 ejes: *historia institucional* y *trayectorias profesionales*.

- En cuanto al *eje historia institucional*, fui advirtiendo que es posible caracterizar en términos objetivo-estructurales: sentidos de mandato de cada Institución universitaria, definidos y ajustados en la normatividad y en políticas específicas a partir de objetivos, funciones y puestos estructural-institucionales; así como la presión ejercida desde

prescripciones y posiciones jerárquico-superiores, además de la diversidad contextual de los establecimientos y de su situación sociopolítico-económica.

- Sobre el *eje trayectorias profesionales*, avancé en la aproximación de ubicar sentidos de historia incorporada (en términos de disposiciones subjetivas de académicos singulares), respaldados en la formación disciplinaria y experiencia académica que les caracteriza y al emerger significativamente como motivos, intenciones, concepciones, estilos, usos y costumbres; desde los cuales los sujetos actúan intersubjetivamente al integrar una misma organización y al contribuir en su construcción socio-histórica, relacionando sus distintas trayectorias en grupos específicos y adaptándolas tanto por las distintas circunstancias institucionales como por las posiciones que eventualmente ocupan dentro de la estructura de las relaciones sociales de producción específica en que van participado.

Por lo tanto, al focalizar el objeto de estudio en torno a *historia institucional y trayectorias profesionales*, logré delimitar y trascender varias preocupaciones que sobre institucionalización de la investigación educativa había formulado en versiones preliminares de proyecto. Pues, de manera muy general y ambigua, en el momento estrictamente inicial de este trabajo de investigación había considerado estudiar múltiples relaciones entre sociedad y conocimiento, así como entre tradiciones epistemológicas y sujetos que investigan, además de situaciones históricas y condiciones contextuales.

Paulatinamente advertí que el origen de la institucionalización científico-académica podía derivar y construirse de manera importante sobre la base de sedimentaciones socio-históricas de los ejes antes referidos. Ejes de carácter objetivo y subjetivo que presumiblemente son significativos al anudar en tensión mandatos y sentidos socio-históricos y constitutivos, durante procesos de institucionalización de las prácticas investigativas; las que teóricamente asumí como *actividad humana e institucional* y que no siempre corresponden a lo previsto sino incluso lo trascienden.

5. Categorías narrativas desde temporalidades de institucionalización

A fin de interpretar el referente empírico disponible y reconstruir datos con base en el registro y deconstrucción de la información recabada, profundicé con intensidad la

aproximación analítico-conceptual; por lo que después de una larga dedicación a tareas de revisión, sistematización e interpretación y a propósito de los *procesos de institucionalización de prácticas investigativas*, en primer lugar comprendí que se trata de *prácticas no puramente investigativas sino de prácticas que anudan la actividad de investigación con otras actividades académicas*. Históricamente, en el caso de la UPN ha sido relativamente dominante el anudamiento entre actividad investigativa (*lo importante*, según el discurso de académicos) con actividades de docencia y de normatividad (*lo urgente*, según ese mismo discurso).

Un hallazgo inesperado y por lo tanto no previsto con anterioridad fue cuando identifiqué que las prácticas analizadas no correspondían a cualquier acción generalizada sino se trataban de prácticas socio-históricas; ello según la *lógica-dialéctica* de lo social implica el anudamiento de procesos de reproducción y de cambio-reconstrucción, lo cual es característica propia de acciones humanas e institucionales. Por lo tanto, consideré impostergable *reconstruir de manera socio-histórica* y narrativo-interpretativa la relación en tensión de *prácticas investigativo-académicas*, ello conforme a *relatos de vida* aportado por los informantes; aunque, para lograr tal propósito reconocí también la *necesidad de reconstruir en paralelo trayectorias profesionales singulares* (de académicos implicados) e *historia institucional específica* (en este caso UPN-Ajusco).

Con base en tales necesidades de reconstrucción analítica perfilé tres ejes fundamentales para entretrejer el entramado narrativo de resultados y hallazgo:

- a) *Trayectorias profesionales* de quienes, singular y grupalmente, han protagonizado la objetivación institucional de prácticas investigativas.
- b) *Historia institucional* específica, como contexto socio-histórico y espacio normativo-organizacional donde se han institucionalizado dichas prácticas.
- c) *Prácticas de investigación significativas*, constituidas durante procesos socio-históricos de institucionalización al anudar mandatos institucionales y disposiciones singulares.

La reconstrucción interpretativa así orientada logra hacer comprensible que las prácticas investigativas analizadas se han constituido e institucionalizado socio-históricamente, durante procesos de genealogía (y no de cronología) que son posibles de ubicar mediante el recorte analítico y arbitrario de distintos momentos de temporalidad histórica:

- a) *Momento de génesis pre-fundacional.*
- b) *Momento fundacional.*
- c) *Momento de desarrollo-conflicto-crisis. Y*
- d) *Momento de redefinición y reorganización institucional.*

Al respecto, es posible asimilar que en cada temporalidad interviene una especie de *lógica-dialéctica*, como motor de la *reproducción* y del *cambio social*, al anudar momentos no lineales sino en términos de genealogía histórica que dan cuenta de la *diacronía* (en la que se enlaza la construcción y desarrollo de sentidos, mandatos y prácticas, durante temporalidades de *presente-pasado-porvenir*, no necesariamente sucesorias) y de la *sincronía* concurrente (que alude a la coincidencia de situaciones y acciones con diversos sentidos, en una misma temporalidad).

De este modo, reafirmo la premisa de que dichos momentos de temporalidad se construyen en lo específico y no sólo por situaciones presentes y coyunturales sino también por presiones culturales y antecedentes políticos, así como por pretensiones de posibilidad futura; lo cual analíticamente ayuda a identificar en los *relatos de prácticas* que en cada temporalidad concurren y operan *dimensiones de presente-pasado-porvenir*. Más aún, sobre la base de lo relatado y en términos de comprensión genealógica de *lo dándose como presente real*, es posible advertir diversos sentidos de *futuro* y *pasado* impresos al objetivar las prácticas, pues es cuando pretenden concretarse como *presente* pretensiones *de porvenir*, o bien sustentar el *presente* en experiencias del *pasado*; por lo que se trata de prácticas dinámicas que anudan realizaciones en prospectiva y/o en retrospectiva.

En los *relatos de prácticas* se observa cómo opera una especie de activación del pasado en su presente y aspiraciones de porvenir, cuyo sustento significativo radica en disposiciones

subjetivas de sujetos singulares y en mandatos objetivos institucionales; aunque la objetivación real es relativa pues buena parte de tales activaciones se mantienen latentes o terminan por ajustarse ante situaciones y mandatos presentes que limitan o posibilitan la objetivación de las prácticas. Es decir, analíticamente es posible comprender que dichas *dimensiones de presente-pasado-porvenir* (hoy-ayer-mañana) intervienen desde la historia incorporada y apropiada por académicos singulares, quienes durante su trayectoria profesional se han formado bajo ciertas tradiciones teórico-metodológicas y han adquirido diversas experiencias conforme las posiciones institucionales ocupadas; así, desde esa base actúan y se adaptan ante diversas situaciones experimentadas.

El referente empírico disponible permitió comprender que indicios presentes en cada temporalidad ayudan a una reconstrucción no lineal de momentos históricos sino a volver al pasado y comprender cómo se han proyectado al futuro y en el presente relatado. Y aunque por más que *tiempo* y *espacio* impliquen nociones abstractas es posible asumir que al identificar, recortar y reconstruir momentos específicos, radican posibilidades para interpretar y comprender procesos socio-históricos de institucionalización dentro de los que se sitúan y definen las prácticas investigativo-académicas de la UPN, al constituirse bajo el anudamiento de disposiciones subjetivas singulares y mandatos institucionales específicos.

Conforme tales consideraciones, en los relatos de vida identifique 4 momentos socio-históricos, asumidos como temporalidades significativas para delimitar procesos de institucionalización de prácticas investigativas, durante los primeros 20 años de la UPN. Es decir, con base en tales temporalidades visualicé la posibilidad de *reconstruir socio-históricamente: trayectorias profesionales de académicos singulares, historia institucional de la UPN e historicidad de prácticas investigativas institucionalizadas*, y en cada una de ellas identifiqué referentes significativos, mismos que resumo a continuación:

- *Momento de génesis de las trayectorias profesionales y pre-fundacional de la UPN.-* Recorte de temporalidad que alude a procesos socio-históricos y políticos que a fines de los 60's y durante los 70's intervenían en la constitución de tres referentes significativos: futuros académicos de la UPN con trayectorias heterogéneas; constitución embrionaria

del campo de investigación educativa; y relaciones en tensión y conflicto entre instancias cupulares SEP-SNTE, en torno al proyecto UPN. Primeros 3 hilos del entretejido de la trama narrativa, pues en la temporalidad de génesis empezó a sustentarse el origen y base del perfil institucional de la UPN, así como el germen de pautas organizativas que posteriormente se instauraron, precisaron, desarrollaron y reorientaron.

- *Momento fundacional de la UPN y arranque inicial de su campo académico y de la actividad investigativa.*- Temporalidad histórica en que se define la creación de esta Universidad (1978-1981) sobre la base de 4 referentes constitutivos: definición general de su organización académica especializada al ubicar la investigación, docencia y difusión y extensión de la cultura como funciones académicas sustantivas; proceso y maneras en que se incorporaron los primeros académicos a la UPN, en particular los que integraron inicialmente el área de investigación; conflictos iniciales de carácter diverso (por distintas disposiciones epistémicas, por diferentes prioridades entre los mandos de autoridad, por pautas nulas o con vacíos en las políticas institucionales); y trabajo interinstitucional externo para diagnosticar e impulsar el campo de la investigación educativa. Estos cuatro hilos y sus hebras constitutivas, otorgan sello específico a pautas significativas del entramado global y no sólo del momento fundacional.

- *Momentos de desarrollos distintos de las prácticas de investigación educativa*, conforme varias modalidades de organización, que delimitan 4 sub-recortes de temporalidad:
 - *Momento de desarrollo marginal de la actividad investigativa* (1978-1981): cuando la mayoría del personal adscrito al área de investigación fue comisionado para atender otras prioridades institucionales, distintas a las tareas de investigación; sólo pocos se dedicaron a desarrollar proyectos investigativos.
 - *Momento de impulso de prácticas de investigación educativa, en paralelo a conflictos internos* (1980-1985): cuando las autoridades de la UPN reafirman la investigación como función sustantiva y cuando el personal reincorporado a esta área al detectar vacíos en las políticas de investigación emprende prácticas reflexivas y autocríticas para perfilar la organización y desarrollo de la investigación educativa. Implico definir

- y legalizar la organización investigativa, así como sustentar tensiones entre directivos y varios grupos de las áreas académicas (en especial de docencia e investigación).
- *Momento de desarrollo regular de la investigación educativa y multiplicación de conflictos* (1983-1992): cuando se legitima y legaliza la agrupación de investigadores mediante líneas investigativas, gradualmente aumentó la tensión por operar especializadamente las áreas académicas y, sobre todo, la dedicación exclusiva de los investigadores (disputa abierta desde agentes del área de docencia frente a los de investigación). A ese conflicto se adicionaron presiones exteriores, en particular las derivadas de la política pública de corte neoliberal encauzada a evaluar mediante criterios de eficiencia-eficacia a las Universidades públicas; pero su trasfondo contribuyó a reorientar el cumplimiento de las tareas académicas.
 - *Momento de ensanchamiento del personal dedicado a tareas investigativo-docentes, ante la crisis de la organización académica* (1988-2000), cuando académicos del área de docencia ensanchan la de investigación (de 26 académicos a cerca de 100), al obtener autorización paulatina para cambiar su adscripción. Pero ello afianzó la tendencia de objetivar prácticas docente-investigativas y no sólo de investigación; tendencia impulsada desde los 90's por las políticas públicas, al incentivar económicamente la productividad a condición de multiplicar las tareas académicas.
 - *Momento re-organizativo de la UPN al institucionalizar prácticas investigativo-académicas* (1989-2009).- Larga temporalidad socio-histórica y política mediante la que se refundó la organización del campo académico de esta Universidad; para ello las demandas internas de evaluación y reorganización institucional se fortalecen desde 1988, tanto al ampliarse progresivamente los grupos de académicos que pugnaban por reorganizar la vida institucional (no sólo de la Unidad Ajusco sino de la mayoría de Unidades UPN del país), así como por la presión de políticas públicas orientadas a evaluar las Instituciones de educación pública. Pero, no fue sino hasta alrededor de 1999 cuando empezó a concretarse la reorganización académica, sobre todo de la Unidad UPN-Ajusco. En general, el *momento de reorganización académica* se construye bajo procesos de demanda, avance, suspenso, ruptura y reimpulso; asimismo, esta temporalidad concurre con las de los distintos desarrollos de prácticas especializadas de investigación.

En general, estas 4 *temporalidades históricas* guardan interdependencia en torno a la objetivación de prácticas de institucionalización de investigación educativa en la UPN:



Y si bien estas 4 *temporalidades históricas* las consideré susceptibles de reconstrucción analítica, sin embargo, paulatinamente asumí que el referente empírico disponible del cuarto momento era no sólo escaso sino muy endeble al sustentarse en valoraciones apasionadas e ideológicas todavía muy vivas en muchos informantes clave. Ello, dada la euforia que implica la aún reciente conquista para unos, así como la decepción de quienes todavía aprecian el supuesto deterioro y distorsión del campo de la investigación educativa que lograron institucionalizar durante las primeras dos décadas de la UPN.

En suma, la reconstrucción del objeto investigado la delimitan los 3 *primeros momentos de temporalidad histórica*, al valorar que había suficiente base empírica para tal reconstrucción, conforme las dimensiones de *mandatos institucionales objetivos y de disposiciones singulares subjetivas*, las que entretejí mediante los tres ejes analíticos antes referidos: *trayectorias profesionales, historia institucional y prácticas de institucionalización de la investigación educativa*. Por tal razón, los 3 primeros momentos de temporalidad socio-histórica permitieron reconstruir el entramado narrativo que da contenido y cuerpo a los tres capítulos

más significativos y que constituyen la parte final de este documento; tales capítulos se enmarcan por dos primeros capítulos: uno referido al *modelo generador analítico* desde donde adscribo mi interpretación comprensiva; y el otro constituye un *estado de la cuestión y marco contextual a nivel mundial y nacional*, focalizado por *procesos socio-históricos de institucionalización de las ciencias sociales y de la investigación educativa*.

Cabe enfatizar que el orden en que aparecen los capítulos no obedece a un proceso de producción progresiva, pues el *Capítulo 2* lo realicé en paralelo al proceso de recopilación empírica y durante el tratamiento analítico inicial. Además es pertinente reiterar que el *modelo generador analítico (que da cuerpo al capítulo 1)* lo elaboré luego de empezar a profundizar el análisis de referentes empíricos recabados; pero, en estricto resultó del constante ir y venir entre teoría-empiría al reconstruir paulatinamente el objeto de estudio durante toda la investigación. Por ello lo asumo como un diseño o borrador en papel que quedó sujeto a ajustes subsecuentes, tal y como lo evidencia la incorporación de premisas teóricas que ampliaron o precisaron los focos de análisis particular de los *capítulos 3, 4 y 5*.

En lo sucesivo expongo narrativamente el contenido que da cuerpo a los capítulos antes referidos, en los que paulatinamente se enriquecerá comprensivamente la tesis a la que accedí y construí finalmente; pues puedo adelantar que el objeto de estudio reconstruido permite comprender que la *investigación educativa se institucionaliza de manera dialéctica*, al anudarse en tensión dos movimientos socio-históricos: el de *prácticas de institucionalización* (al que le son inherentes sentidos instituyentes) y el de *institucionalización de prácticas* (al que corresponden mandatos instituidos).

Capítulo 1.
**ADSCRIPCIÓN Y MODELO GENERADOR ANALÍTICO, EN TORNO A
PROCESOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN**

*“La sociedad es un producto humano. La sociedad es una
realidad objetiva. El hombre es un producto social.”*

P. Berger y T. Luckmann

Presentación

Conforme lo dicho en la introducción cabe insistir que este análisis lo afiancé como un estudio *en caso*, para analizar *cómo se institucionalizó la investigación educativa en los primeros 20 años de la UPN*. Para ello delimité 3 ejes analíticos (*trayectorias profesionales, historia institucional y prácticas significativas*) que ayudan a entender la *institucionalización* referida a procesos socio-históricos y políticos; pues se enlaza con distintos eslabones de realidad en los que ciertas actividades sociales se *gestan, instauran, desarrollan y modifican como instituciones sociales duraderas* (Cfr. Berger y Luckmann, 2005: 66-183).

El análisis de procesos de institucionalización condujo a entender *cómo se anudan diversos sentidos sociales* (objetivo-institucionales y subjetivo-personales) *al constituirse las prácticas investigativas, en tanto relacionan* dos temporalidades en tensión: *trayectorias profesionales* de sujetos singulares e *historia institucional* del campo donde se institucionalizan esas prácticas. Importa enfatizar que ello no lo advertí de inmediato sino paulatinamente, en tanto al triangular bases empíricas con premisas teóricas fui asimilando que se trata de sentidos derivados de tal relación en tensión; básicamente sentidos epistémico-científicos y académico-culturales.

Al respecto, observé sentidos dominantes que anudan: *mandatos institucionales* definatorios de la organización académica de la UPN y *disposiciones significativas* de quienes objetivan *prácticas investigativas*; aunque esos sentidos se sedimentan y tensan con las de otras instituciones e investigadores. Así fue como delimité 3 dimensiones analíticas convergentes: *estructura social objetiva* que pauta la organización de este campo específico; *disposiciones subjetivas singulares* de sujetos y grupos implicados en el campo; y *prácticas con sentidos diversos* al anudar lo objetivo-mandatado y lo subjetivo-apropiado e intencionado.

De este modo, resultó inaplazable construir un *modelo generador analítico* para comprender la institucionalización de prácticas investigativas en el contexto de la UPN; Institución que al construirse como Universidad *sui generis* ha dependido e interactuado con otras Instituciones (por ejemplo, SEP, otras Universidades y SNTE), tanto en lo formal como mediante los sujetos que la han integrado. Si bien ello ha contribuido en su definición identitaria, a su vez, dinámicamente ella ha contribuido en campos diversos como el de la investigación educativa, así como en dar continuidad en parte de las trayectorias profesionales de sus académicos.

En este capítulo expongo la *adscripción y el modelo generador analítico* construido para interpretar dicho proceso de institucionalización; aunque, heurísticamente tal *adscripción y modelo* tienen carácter relacional con nociones de varios autores: '*institucionalización*' (de Peter Berger y Thomas Luckmann), '*campo*', '*habitus*' y '*sentido práctico*' (de Pierre Bourdieu), '*organización*' (de Leonardo Schvarstein) y '*trayectoria*' (de Michel de Certeau). Justamente, sobre tal cama analítica se asume la *institucionalización* como ligada a procesos socio-históricos y políticos, en los que prácticas investigativas se gestan, instauran, desarrollan y redefinen como institución social duradera en el contexto de la UPN; pero, previamente fue necesario hacer un deslinde sobre distintas concepciones de esta noción, así como fundamentar la adscripción analítico-relacional asumida. Ello lo expongo a continuación.

1.1. La institucionalización como proceso: deslinde y adscripción analítica

Es necesario no dar por sobreentendido sino precisar que para esta investigación la noción de *institucionalización* tiene como principal cuna analítica los aportes de P. Berger y T. Luckmann, desde sus premisas sobre la *sociología del conocimiento*; desde ahí hice una lectura particular para comprender holísticamente esta noción, en tanto permite reconocer varios *procesos socio-históricos y políticos* en los que una *actividad particular se objetiva, habitúa, tipifica, legaliza, sedimenta, socializa y redefine como institución social duradera* (Berger y Luckmann, 2005), por lo tanto a esta noción le reconozco un *carácter relacional*, al implicar diferentes dimensiones socio-históricas y políticas.

Ello implica la necesidad heurística de asociar complementariamente la noción de

institucionalización con otras nociones y categorías emparentadas; aunque antes de abordar tal adscripción importa aclarar que si bien para esta investigación es relevante su complemento relacional con otras nociones analíticas, también es cierto que antes procuré deslindarla de otras perspectivas analíticas para evitar riesgos de generalización, o de extrema focalización, o de dispersión del objeto. Enseguida prosigo con el respectivo deslinde analítico.

1.1.1. La noción de institucionalización ante otras aproximaciones: deslinde analítico

En primer lugar, esta investigación procura trascender posturas de generalidad que sobre el concepto de *institucionalización* se incurre desde el enciclopedismo; mismo que impacta al sentido común, al ser el referente usual más acudido. En diccionarios de consulta se define “*institucionalización*” como “*f. acción y efecto de institucionalizar*” y se le equipara con: “*f. legalización (//acción y efecto de dar estado legal a algo)*” (Diccionario de la Lengua Española, 2001); en particular, “*institucionalizar*” se aplica a las acciones de: “*tr. 1 convertir algo en institución*”; y “*prnl. 2 conferir el carácter de institución*” (Diccionario Enciclopédico Nuevo Espasa Ilustrado, 2002: 917).

Como puede advertirse el término *institucionalización* y sus nociones asociadas de *legalización* e *institucionalizar*, acunian definiciones enciclopédica con un carácter límite-cerrado, de generalización unívoca y de relativo simplismo, asimismo aluden a acciones con tendencia determinista y refieren sólo el resultado; por lo que son *distantes* y hasta *ajenas para concebir la institucionalización como ligada a procesos socio-históricos y políticos*, que enlazan eslabones de génesis, fundación, desarrollo, reproducción y crisis-cambio, dentro de cuyos procesos se construye cada institución social, aunque los protagonizan sujetos singulares, según contextos específicos y situaciones diversas. Conforme esta premisa, así pretendí enfocar el análisis de la *institucionalización de prácticas investigativas*, como lo preciso más adelante.

Pero antes procuré hacer el deslinde de concepciones que derivan de otras ópticas teóricas, que aunque son interesantes exponen a riesgos de extrema focalización o bien dispersar el objeto de interés. Al respecto hay estudios que al delimitar un objeto relacionado con la noción de *institucionalización*, realmente se refieren sólo a uno de sus aspectos, dimensiones o funciones; por ejemplo, Renate Rott en sus estudios sobre género recurre a ese concepto para referirse a

“*mecanismos de legitimación producidos por las distintas sociedades*”, mediante los cuales la problemática femenina ha logrado institucionalizarse en Europa occidental y en organizaciones internacionales como las Naciones Unidas (Rott, 2008: 1)¹.

Dentro de la sociología del conocimiento tienen vigencia perspectivas deterministas, como la iniciada por Karl Mannheim; quien enfatiza la dimensión ideológica en premisas como la siguiente: “*institucionalización es la forma en que los individuos son absorbidos mentalmente por la institución a la que pertenecen (...). La policía y las fuerzas armadas son un claro ejemplo de la institución a la que un hombre pertenece y es asimilado. Y las empresas laborales o la prisión ejercen la asimilación por contención de los integrantes (...) la institucionalización se da y en forma natural en cualquier lugar. Sea por coacción, que es más rápido; o por efecto del transcurso del tiempo, que aunque más lento parece más efectivo y sutil.*” (Ichinen, 2008: 2).

Igual hay posturas que conciben la *institucionalización como función* y asumen que opera desde una ubicación espacial al seguir el siguiente patrón: “*esta institucionalización puede expresarse en valores continuos que se refieren a un arco de tensión entre el comienzo de la función institucionalizadora (‘Ya sí...’), que lo diferencia de fenómenos aún no institucionalizados, y el final o la desaparición del modo institucionalizado de existencia social que linda con las nuevas posibilidades de institucionalización (‘Todavía no...’).*” (Pintos, 2008: 1).

En paralelo, la pedagogía institucional apuntala la noción de *institucionalización* al analizar la dimensión institucional, pero al enfatizar sus premisas hacia la educación tradicional propone la necesidad de cambiar las relaciones educativas en el seno de la institución escuela; por lo que postula una crítica sociopolítica y de intervención pedagógica bajo cortes anti-autoritarios y de autogestión. Institucionalistas franceses ubican tres momentos vitales de toda Institución: *la institución como lo instituido*, (momento de lo universalmente determinado a quienes se incorporan y pertenecen a ella); *la institución como lo instituyente* (momento en que se expresa la singularidad de quienes organizan o recrean sus actividades al atender necesidades y problemas); y *la institución como lo institucionalizándose* (momento de prácticas particulares

¹ Cabe estimar que al equiparar enciclopédicamente “*institucionalización*” con “*legalización*”, en este sentido, es razonable que R. Rott aplique la noción de *institucionalización*, para referir lo que previamente funge como “*mecanismos de legitimación producidos por las distintas sociedades*”.

que anudan *lo instituido y lo instituyente* como expresión original de lo institucional) (Lapassade, 1977: 5; Lapassade y Loureau, 1973: 198-199).

Si bien se advierte que la pedagogía institucional construye sus estudios bajo una intencionalidad de intervención, sin embargo, no por ello deja de reconocerse que muchos de sus aportes son valiosos; además, sus nociones no son genéricas como las enciclopédicas, sino más bien frontales, amplias, profundas y densas.

1.1.2. La institucionalización como proceso: adscripción en la sociología del conocimiento y en enfoques asociados

Conforme la delimitación del objeto de esta investigación, es pertinente adscribir el análisis principalmente, aunque no en exclusiva, en la *sociología del conocimiento*; pues es una fuente vital de la noción de *institucionalización* al ubicarla como ligada a procesos socio-históricos y políticos, que si bien son duraderos también son relativos a diversas temporalidades en las que se construye y reconstruye toda *institución social*: génesis, fundación, desarrollo y redefinición o cambio. Además, importa asumir la premisa de que *“la realidad se construye socialmente”* y el interés socio-histórico de analizar *los orígenes sociales de las ideas y el impacto que ideas dominantes tienen sobre las sociedades*; sin embargo, cabe asimilar que *la relación entre conocimiento y sociedad* se entrecruza por otros procesos y dimensiones de lo social, indispensables de identificar y analizar desde lo que la gente percibe y actúan como ‘realidad’ en contextos diversos de su vida cotidiana.

Asimismo, es pertinente recordar que la *sociología del conocimiento* cuenta con amplios antecedentes en los terrenos de: la fenomenología de la religión, historia de la religión, filosofía del conocimiento, teoría del conocimiento y la propia sociología, particularmente ligada al pensamiento de la Ilustración y la tradición francesa del siglo XIX (Uña, 1990: 20-56). Aunque, el término de *sociología del conocimiento* empezó a generalizarse hasta la década de 1920 cuando algunos filósofos y sociólogos alemanes la conciben como disciplina empírica, destinada a investigar de manera central la dialéctica entre realidad y conocimiento (en particular, Max Scheler y Karl Mannheim); con ello, capaz de contribuir a superar dicotomías y reduccionismos planteados por perspectivas dominantes anteriores.

Sin embargo, la *sociología del conocimiento* ocupó un lugar secundario a mediados del siglo XX, por el predominio que en ese entonces conquistó el funcionalismo; no obstante, fue prácticamente reinventada desde los años 1960 en estudios sobre la vida diaria y bajo métodos de comprensión cualitativa, en especial por Berger y Luckmann. También, por aportes de Thomas Kuhn este enfoque teórico-metodológico de la sociología ha tenido especial impacto sobre la propia naturaleza de la ciencia (Kuhn, 1993).

Cabe reiterar que en esta investigación se retoman las premisas sobre *institucionalización* de Berger y Luckmann, quienes la conciben *ligada a procesos socio-históricos y políticos*. Para tal efecto, heurísticamente, logran una perspectiva analítica relacional e incluyente, pues retoman diversas premisas de Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber, mismas que antes, dogmática u ortodoxamente, se asumían como diferentes y hasta opuestas; con esa propuesta relacional han contribuido en la sociología del conocimiento, todavía vigente hoy en día.

Al respecto, Berger y Luckmann reconstruyen sustentos importantes de la sociología del conocimiento al asentarse en el contexto filosófico alemán, desde donde aportan premisas complementarias entre sí y construidas bajo distintas corrientes teóricas y disciplinarias, usualmente asumidas como ortodoxamente no complementarias. A saber: la teoría *marxista* sostiene, por ejemplo, que “*la conciencia del hombre está determinada por su ser social*”; mientras la perspectiva *nietzscheana* enfatiza al “*pensamiento humano como instrumento de lucha por la supervivencia y el poder*”, así como “*el arte de la desconfianza*”; por su lado, la corriente *historicista* propuesta por *W. Dilthey* pone acento en “*la historicidad inevitable del pensamiento humano*”, además insiste en la premisa de que “*ninguna situación histórica podía entenderse salvo en sus propios términos*”. (Berger y Luckmann, 2005: 16; 18; y 19).

Y si bien es hasta la década de 1920 cuando Max Scheler acuñó el término de “*sociología del conocimiento*”, y definió como su objeto de estudio “*la selección histórico-social de contenidos ideacionales, sobreentendiendo que los contenidos mismos son independientes de la causalidad histórico-social*” (Berger y Luckmann, 2005: 14 y 20), al planteamiento de M. Scheler le siguieron amplios debates en Alemania. En ellos destaca el traslado que Karl Mannheim hace

de la sociología del conocimiento hacia un contexto más sociológico, al incorporarla al mundo de habla inglesa; en particular, K. Mannheim enfatiza el fenómeno de la ideología cuando estima que “*no hay pensamiento humano inmune a influencias ideologizantes de su contexto social*” y cuando afirma que la sociedad determina “*no sólo el aspecto sino también el contenido de la ideación humana*” (Berger y Luckmann, 2005: 20-22).

Al respecto, Berger y Luckmann asumen que “*la sociología del conocimiento de Mannheim ha seguido dando los términos de referencia para dicha disciplina*” (2005: 20-23), y lo reafirman al revisar aportes y críticas de varios sociólogos como Robert Merton, Talcott Parsons, Wright Mills, Theodor Geiger y Werner Stark; quienes a su parecer no lograron trascender a Mannheim, debido al lamentable oscurecimiento de la sociología del conocimiento cuando centraba su interés analítico “*en el plano teórico sobre cuestiones epistemológicas y en el plano empírico sobre cuestiones de historia intelectual*” (Berger y Luckmann, 2005: 26).

Con base en tal conclusión aportan una teoría sociológica del conocimiento en la que, en primer lugar, ponen al margen cuestiones epistemológico-metodológicas; y, en segundo lugar, sostienen que “*el problema de las ‘ideas’, con la inclusión de la ideología, constituye sólo una parte del problema más vasto de la sociología del conocimiento, y no una parte central. La sociología del conocimiento debe ocuparse de todo lo que se considere ‘conocimiento’ en la sociedad*” (Berger y Luckmann, 2005: 28); y si bien un grupo limitado de gente se dedica a teorizar y aunque todos en la sociedad participamos de ese “conocimiento”, sin embargo tal teorización de la realidad no agota lo “real”. Por ello, la sociología del conocimiento debe “ocuparse de la construcción social de la realidad”, desde “lo que la gente ‘conoce’ como ‘realidad’ en su vida cotidiana”; por lo que su tema central debe ser el “conocimiento” del sentido común más que de las “ideas” (Berger y Luckmann, 2005: 29).

Ahora bien, al reflexionar sobre contribuciones teóricas pertinentes para replantear la sociología del conocimiento, estiman importante trascender dogmas y reduccionismos, así como necesario ajustar premisas de distintos pensadores; ello con la finalidad heurística de construir una teoría relacional incluyente, aunque sin desconocer que en algunos planteamientos puede violentarse a autores, al integrar sus premisas en una formación teórica posiblemente ajena. De este modo,

Berger y Luckmann se apoyan en la teoría de Alfred Schutz referida a “*la estructura del mundo del sentido común en la vida cotidiana*”, para trascender determinismos ideológicos de la verdad por situaciones económico-sociales, así como “*inferencias sociales de la educación o del ‘rol’ social del intelectual*” (2005: 29-30).

Además, en sus premisas antropológicas reconocen la influencia de Karl Marx, Helmuth Plessner y Arnold Gehlen, entre otros; también les asciende Emile Durkheim al referirse a la naturaleza de la realidad social, aunque incorporan ajustes al retomar la dialéctica de Karl Marx y significaciones subjetivas de Max Weber; igualmente, asumen la influencia de George Herbert Mead en planteamientos socio-psicológicos para analizar la internalización de la realidad social (Berger y Luckmann, 2005: 29-31).

Sobre esa plataforma analítica, Berger y Luckmann replantean la sociología del conocimiento y, en particular, la noción de *institucionalización*, a la que otorgan amplias posibilidades de análisis relacional. En estricto, advierten que “*la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitadas por actores tipo*” (2005: 74); por ello, tal tipificación es cimiento fundacional de cada institución social, pues históricamente es accesible esa tipificación a todo sujeto que integra un grupo social determinado.

Bajo estimaciones de corte weberiano y marxista se presume que durante procesos socio-históricos y políticos de *institucionalización* de toda institución social *se tipifica que cierto tipo de sujetos realicen acciones tipo, bajo ciertas pautas y mecanismos de control tipo*; a partir de lo cual se construye y práctica de manera particular un espacio social específico, en el que históricamente se desarrolla un orden institucional en expansión, socializado entre sujetos tipo y transmitido a otras generaciones tipo. Además, en tales “*procesos la institucionalización se perfecciona*”, pues de manera dinámica “*la habituación y tipificación de acciones se convierten ahora en instituciones históricas*” adquiriendo la cualidad de objetividad, al existir y legitimarse “*por encima y más allá de los individuos a quienes ‘acaece’ encarnarlas*”, en un momento determinado (Berger y Luckman, 2005: 78)².

² Esta premisa es retomada por Pierre Bourdieu cuando crítica como “*ilusión biográfica*” el proceso en que toda personalidad individual se constituye socialmente, en tanto que como agente social ocupa sucesivamente una serie de posiciones durante su trayectoria de vida en campos y espacios sociales

En este sentido, la institucionalización de una práctica particular no se agota en la “*tipificación recíproca de acciones habitadas por actores tipo*”, en tanto son sólo eslabones de la realidad social de inicio de una construcción socio-histórica más amplia, incluyente e interdependiente; pues esos procesos implican diversos eslabones de realidad (como son: *objetivación, habituación, tipificación, legalización, legitimación, sedimentación, socialización, reproducción e incluso desinstitucionalización*). Precisamente, por su cualidad objetiva (como realidad externa bajo la que existen las instituciones), así como por lo que implica dicha construcción socio-histórica (por ejemplo, pautas, normas, orden, roles, etc.), es posible comprender procesos de institucionalización de prácticas particulares; como en este caso nos referimos a las práctica de investigación educativa.

Por lo tanto, Berger y Luckmann al acuñar la noción de *institucionalización* evitan dar una “definición” general, límite-cerrada, simplista o de extrema focalización; sino más bien, a mi entender, la refieren *como un concepto relativamente vacío y con el equivalente de una categoría analítica*; pues *la institucionalización como proceso social se reconoce bajo un carácter de particularidad histórica, mediante la cual una institución se va construyendo por un conjunto de procesos y eslabones de realidad social*.

En este orden de ideas, advierten que la *institucionalización* corresponde a procesos socio-históricos y políticos constitutivos, en los cuales una actividad particular (por ejemplo, investigación educativa) se gesta, instaure, desarrolle y reproduzca o redefina como institución social. Por lo que dicha noción se entiende como una acción progresiva, duradera, dinámica (para nada estática), garante de lo institucional, susceptible de actualización y hasta relativa o radicalmente cambiante.

De este modo, al relacionar estas premisas teóricas con mis referentes empíricos fui comprendiendo que el proceso de *institucionalización* bajo el que es posible reconstruir la acción social particular de nuestro interés, implica diversos eslabones socio-históricos e interdependientes de la realidad social:

específicos, sometidos a *transformaciones* incesantes (Bourdieu, 2002: 74-83).

- En su *génesis pre-fundacional*, cada práctica particular cuenta con antecedentes de *objetivación*, que sustentan su constitución y futura reproducción y cambio.
- En su *fundación y arranque inicial*, la práctica particular no sólo *habituá* con regularidad su *objetivación* inicial, sino es base para *tipificar* la definición que crea en específico un orden *legitimado y legalizado*, al establecer *pautas* en términos de leyes, normas y roles.
- Su *socialización* y *sedimentación* contribuyen a *reproducir esa práctica* de manera regular y sistemática, con distintos niveles de *desarrollo (incipiente, afianzamiento, consolidación y madurez relativa)*; lo cual acompaña los ajustes organizativos que amplían el mercado de sus producciones simbólicas y garantiza su actualización como institución social duradera, por encima de los individuos que la encarnan.
- Y toda *práctica particular* es susceptible a *crisis y cambios*, al no estar exenta de posibilidades de *desinstitucionalización* que implican ajustes, mestizajes, rupturas y cambios, conforme situaciones de lucha y conflicto que llegan a ser irreconciliables y álgidas según las distintas posiciones de los sujetos singulares que las protagonizan.

Por lo tanto, dichos procesos impidieron asumir la noción de *institucionalización* de manera concluyente al iniciar la investigación, pues solo es posible caracterizarla hasta llegar al final de la indagatoria y de análisis. En este sentido, aquí se asume que es posible redefinir analíticamente tal noción a condición de reconstruir *cómo una actividad particular es objetivada por sujetos singulares y en un contexto específico*; bajo esa posibilidad se pretende reconstruir nuestro objeto de investigación: *“Institucionalización de la investigación educativa, en el caso de la UPN durante sus primeros 20 años de existencia: características, modalidades y tendencias”*.

Es decir, aquí asumo como posible analizar las prácticas de investigación educativa realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), no como una cosa general y absoluta, ni como una acción dada de manera rígida y definitiva; sino *como una actividad particular que se institucionaliza como una institución social duradera, al construirse bajo diversos procesos socio-*

históricos y políticos de: objetivación, habituación, tipificación, legalización, reproducción, socialización, sedimentación e incluso desinstitucionalización y cambio.

No obstante, al haber tenido la posibilidad de reflexionar sobre la base de referentes empíricos que recopilé inicialmente durante esta investigación, advertí la pertinencia de realizar el análisis desde una perspectiva amplia y heurísticamente relacional; acerca de cómo se han institucionalizado prácticas particulares de investigación, al ser objetivadas por profesionistas singulares en el contexto académico de la UPN. Con ello advertí que en los procesos de institucionalización intervienen relaciones sociales constituidas dialécticamente por dos tipos de estructuras (estructuras sociales de organizaciones-establecimiento y estructuras cognitivas de agentes tipo), que tienen doble objetividad (doble vida) y que ligan en tensión a individuos y sociedad (Cfr.- Bourdieu y Wacquant, 2005: 31-37).

Para analizar procesos de institucionalización de las prácticas de investigación de nuestro interés, importa considerar la convergencia de tales estructuras, al anudarse en tensión socio-histórica y política dos temporalidades:

A).- Por un lado *historia institucional* de la UPN, que como campo y organización universitaria específica ha construido y redefinido su estructura objetiva de relaciones sociales, desde la que distribuye atributos de poder (especies de capital) socialmente eficientes y limitados entre los agentes y grupos que ocupan distintas *posiciones en el campo*; mismas que varían históricamente al integrar tensiones internas derivadas de las relaciones sociales inscritas en sus espacios internos constitutivos (por ejemplo, áreas académicas y administrativas o Unidades UPN, donde se hace investigación). Aunque también, como en todo campo, repercuten estructuras externas que implican relaciones jerárquicas de dominación-subordinación (por ejemplo, al definirse oficialmente como organismo desconcentrado de la SEP, o al sujetarse en políticas públicas, o bien al contender cotidianamente con diversos agentes e instancias participantes en el campo de la investigación educativa de México).

B).- Por otro lado *trayectorias profesionales* de sujetos singulares y relativamente heterogéneos (por ejemplo, profesionistas formados en distintas disciplinas, o como universitarios y

normalistas; o también académicos de carrera o de contrato, o de medio tiempo, o de asignatura; etc.) que, al incorporar y apropiarse subjetivamente de diversas experiencias profesionales durante su historia de vida, han estructurado categorías de percepción y apreciación (*disposiciones subjetivas* construidas como historia social incorporada); por lo que proyectan desde su interior representaciones y prácticas de investigación (como *tomas de posición*), que se reafirman o varían según las *posiciones institucionales* ocupadas históricamente en espacios sociales objetivos. Desde ellas contribuyen, rivalizan y se afectan recíprocamente en contextos específicos (en este caso, de la UPN).

Por lo tanto, el presente objeto de estudio así lo orienté a fin de analizar *cómo se han institucionalizado ciertas prácticas de investigación educativa bajo la participación de profesionistas singulares* (con formaciones y experiencias académicas distintas) *y en el campo académico de la UPN*, durante los últimos 20 años. Lo cual demanda considerar que esta Universidad, como Institución de Educación Superior, realiza de manera específica diversas funciones académicas (investigación, docencia y difusión).

Derivado del anudamiento entre trayectorias profesionales singulares e historia institucional de este campo académico, es presumible que socio-históricamente se haya construido una organización y normatividad propia, con la tendencia de reproducir y reconstruir las prácticas investigativas. Aunque, para ello y antes de establecer conclusiones apresuradas, es indispensable proseguir con esta investigación a fin de observar, identificar, describir, interpretar y caracterizar procesos inherentes a la institucionalización de prácticas de investigación en la UPN.

Con base en lo delimitado como objeto de estudio, a nuestro parecer procesos socio-históricos y políticos de institucionalización de prácticas particulares de investigación educativa, requieren ser analizados desde la triada convergente de las dimensiones señaladas al inicio de este capítulo (*estructura social objetiva, disposiciones subjetivas singulares y prácticas con sentidos diversos*). De manera que al delimitar la relación social acotada por estas tres dimensiones, los asuntos de interés analítico han implicado el reconocimiento teórico-empírico de los referentes siguientes:

- a).- *Intervención determinante de **estructuras externas e internas** constitutivas de las posiciones y relaciones sociales de producción, sobre las que se ha organizado históricamente el campo institucional específico (científico-académico de la UPN); estructuras que se basan en mandatos institucionales para objetivar prácticas particulares, conforme atributos legítimos y legales que impactan a académicos singulares en sus disposiciones subjetivas y en sus tomas de posición particular (prácticas investigativas). En ello se consideran principios y mecanismos regulatorios y operativos del campo investigativo de la UPN, expresados como organización específica a partir de pautas, normas y roles académico-investigativos, así como líneas de conocimiento tipificados y socializados de manera grupal e institucional; dentro de cuyo campo se acumulan y operan capitales simbólicos, en términos de tradiciones, disciplinas y enfoques teórico-metodológicos, mismos que han regido socio-históricamente el campo de la investigación educativa.*
- b).- *Construcción y reestructuración socio-histórica de **disposiciones subjetivas** (como principios de visión y división del mundo), conforme a las cuales sujetos y grupos se han apropiado de capitales simbólicos (en términos de historia incorporada) que les ayuda a percibir, conocer, diferenciar y actuar de manera particular, a partir de procesos de socialización y sedimentación (por ejemplo, conocimientos teóricos y metodológicos retenidos y re-significados conforme sus trayectorias profesionales y desde las que como investigadores y académicos singulares han orientado, orientan y orientarán sus prácticas investigativas).*
- c).- ***Prácticas con diversos sentidos sociales** constituidas por el anudamiento dialéctico de mandatos objetivos institucionales y disposiciones subjetivas e intersubjetivas de sujetos y grupos singulares, durante procesos socio-históricos de institucionalización y expresadas como tomas de posición particular (en este caso, prácticas de investigación educativa), en tanto derivan de estructuras específicas de incorporación-apropiación y de formas de objetivación singular; por lo tanto, se trata de prácticas constituidas por diferentes sentidos sociales que mantienen estrecha tensión entre sí, durante procesos de institucionalización.*

Conforme a ello afiancé la necesidad de realizar un análisis heurísticamente relacional, pues se evidenció la pertinencia de que la categoría analítica de “*institucionalización*” (aportada por

Berger y Luckmann) se enlazara con otras nociones asociadas a las dimensiones y referentes de estudio considerados. Ello con la finalidad de contribuir a comprender la institucionalización de dichas prácticas, conforme procesos socio-históricos y políticos constituidos mediante la relación en tensión de sociedad e individuos; en este caso entre la UPN como establecimiento-institución y los académicos que han objetivado prácticas de investigación educativa.

En este sentido, son pertinentes las nociones-categoría de *campo*, *habitus* y *sentido práctico* (aportadas por Pierre Bourdieu en sus textos de sociología reflexiva), así como de *organización* (tratada psicosocialmente por Leonardo Schvarstein) y de *trayectoria* (retomada del trabajo historiográfico de Michel de Certeau). Ahora bien, en tanto asumo que los procesos de institucionalización de las prácticas investigativas se han construido de manera socio-histórica y política, conforme significados singulares y mandatos específicos; he considerado la viabilidad de abordar y reconstruir narrativamente la realidad delimitada aquí como estudio *en caso*.

Por lo tanto, este trabajo de investigación se enfoca a analizar *cómo las condiciones materiales de existencia y las disposiciones subjetivas contribuyen en la institucionalización de la actividad de investigación educativa, desde el nivel de las prácticas particulares*. Para tal efecto, aquí se considera que toda institucionalización se construye bajo los eslabones de *objetivación, habituación, tipificación, legalización, sedimentación, socialización, reproducción e incluso desinstitucionalización*, aludidos por Berger y Luckmann; aquí asumidos como parte de los *procesos socio-históricos y políticos de: génesis, fundación, desarrollo y situaciones de crisis-cambio de la práctica particular de investigación educativa*.

Procesos de institucionalización en los que converge y se anuda la triada de referentes antes referidos (*estructuras sociales, disposiciones subjetivas y prácticas con sentido*); pues es en la constitución de las prácticas investigativas (desde su objetivación inicial hasta su reproducción y transformación) donde se relacionan entre sí instituciones y sujetos, bajo una constante tensión social. Precisamente, sobre ello se focaliza nuestro objeto de estudio; por lo que las nociones-categorías consideradas como pertinentes y con relación heurística (*institucionalización, campo, habitus, sentido práctico, organización y trayectoria*), se exponen a continuación como parte del *modelo generador* en que se sustenta el análisis de esta investigación.

1.2. Modelo generador analítico de prácticas de institucionalización

El *modelo generador* que presento enseguida lo asumí como un diseño teórico en papel, construido y ajustado constantemente al relacionar nociones teóricas y distintos referentes empíricos; y su finalidad es servir de herramienta analítica para analizar comprensivamente el objeto de conocimiento de esta investigación³. Cabe insistir que la decisión para construir este *modelo* fue resultado del trabajo de problematización y, sobre todo, después de revisar una primera *etapa de trabajo de campo*, a nivel exploratorio.

Por lo tanto, el presente *modelo generador* lo construí con base en la relación teoría-práctica, en tanto la *realidad* problematizada previamente y lo que enseguida inicié como proceso de indagación empírica en términos de lo observable-focalizado, es lo que dentro del terreno analítico permitió advertir la pertinencia de nociones-categorías complementarias entre sí. En este sentido, al guardar correspondencia estrecha con las dimensiones de estudio de esta investigación, las nociones-categorías eslabonadas con la de *institucionalización* y que constituyen el presente *modelo generador analítico*, son:

- *Campo y organización;*
- *Habitus y trayectoria; y*
- *Sentido práctico.*

Cabe precisar que estas categorías además de ser significativas para el análisis, son susceptibles de ajuste y recreación en el curso futuro de ésta y de otras investigaciones. En estricto, este *modelo* tiene el propósito de aplicar, mediante varias aproximaciones teórico-empíricas, lo esencial de la dialéctica-lógica bajo la que se objetiva una práctica particular como institución social duradera; es decir, ayuda a realizar análisis relacionales que tenga en cuenta principios y mecanismos que operan en procesos de *institucionalización* de la práctica particular de

³ Aquí retomé premisas de Pierre Bourdieu, quien concibe al '*modelo generador*' como una construcción-representación teórica, que sirve de herramienta para hacer inteligible una realidad social; lo reconoce como una construcción en el papel y como un acto de construcción constante y consciente, por parte de quien investiga, con fines de descripción y/o explicación y/o interpretación (Bourdieu, 1991: 22-33 y 167-187; y Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1980: 72-81).

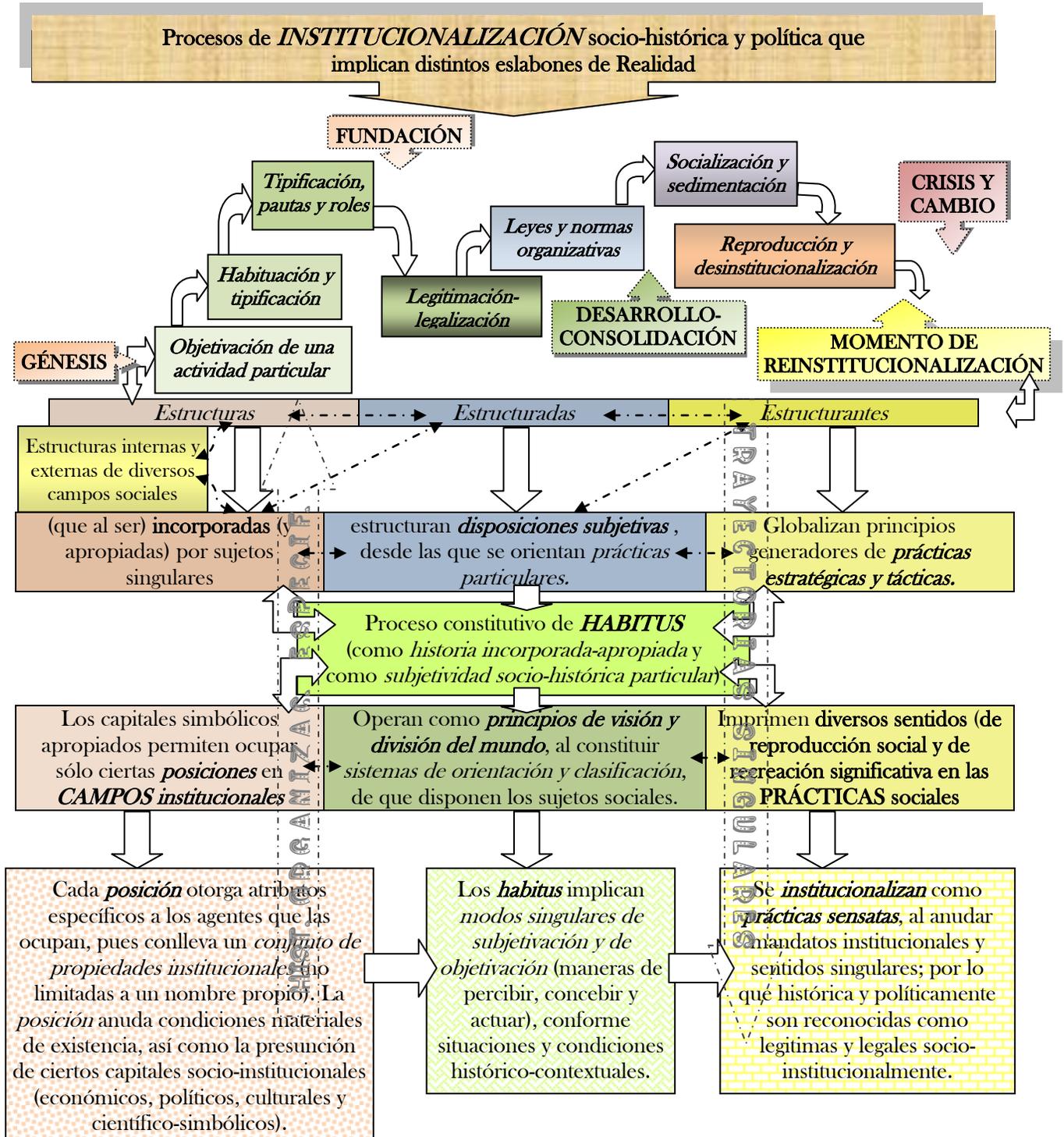
investigación educativa. Por lo que contrario a posturas parcelarias y reduccionistas, aquí concibo que tal *institucionalización* es construida bajo procesos que implican distintos eslabones de realidad; en tanto en su génesis, fundación, desarrollo y posibilidades de crisis-cambio, anuda diferentes referentes y dimensiones socio-históricas y políticas. A saber:

- *Estructuras sociales* (internas y externas) son constitutivas de *campos y organizaciones* específicas, en tanto determinan diferentes *posiciones institucionales* y desde las cuales sujetos singulares se relacionan productivamente.
- *Disposiciones subjetivas*, como historia incorporada y construida (*habitus*) por sujetos singulares, con base en sus *trayectorias* profesionales y desde las que orquestan prácticas particulares.
- *Prácticas sensatas*, objetivadas mediante procesos y relaciones socio-histórico-políticas y con los que, estratégica y/o tácticamente, los sujetos enlazan sentidos de interés subjetivo y de mandato institucional.

Cabe subrayar que este *modelo generador* lo concebí con carácter tentativo, pues lo asumí como un acto de interpretación y construcción permanente; ello a fin de lograr la capacidad analítica de principios generadores, organizadores y operantes de prácticas particulares de investigación educativa. No obstante, es de tener en cuenta que P. Bourdieu advierte sobre el hecho de que dichos principios son “*opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación*”, de manera que “*los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero*” (Bourdieu, 1991: 31).

En suma, analíticamente este *modelo generador* ayuda a representar *en papel* principios y mecanismos que estructuran y operan procesos socio-histórico-políticos de *institucionalización* de prácticas particulares de investigación, observadas y/o potencialmente observables; que de entrada sorprenden por su singularidad y diversidad inagotable, así como por su energía (como *tomas de posición*) para reproducir y/o recrear *disposiciones y posiciones*, a partir de nuevas experiencias en las relaciones sociales y cognitivas que las estructuran y regulan, institucional y

cotidianamente; lo cual sustenta su importancia y necesidad de análisis. El siguiente esquema ilustra en papel el diseño teórico del *modelo generador analítico* de esta investigación:



A continuación expongo las nociones-categorías aludidas como complementarias de la noción-categoría de *institucionalización*, mismas que constituyen el *modelo generador analítico* de esta investigación. Categorías teóricas que si bien las expongo por separado lo hago sólo con fines didácticos, pues realmente son nociones que se anudan de manera indivisible entre sí; por ello sus contenidos se implican constante y mutuamente, tal y como puede advertirse en el esquema anteriormente expuesto.

Asimismo, reitero que dicho esquema representa en papel el *modelo generador* que sirve de herramienta interpretativa de esta investigación; y se comparte desde este momento con el propósito de ilustrar y contribuir comprensivamente diferentes relaciones interdependientes de lo que a continuación se expone sobre dichas categorías de análisis; asumidas aquí como herramientas metodológicas y conceptuales, que ayudan tanto en los procesos de indagación como en los de análisis.

En este sentido, el *modelo generador* es un dispositivo analítico en el que retomo aportes teóricos que ayudan a identificar, abordar y definir los eslabones de realidad implicados en los procesos socio-históricos y políticos de institucionalización de las prácticas investigativas; por lo que sus relaciones heurísticas no excluyen sino complementan y enriquecen premisas propias de la categoría de *institucionalización*. Con ello, podrá constatarse la indivisibilidad e interdependencia que guardan entre sí tales categorías analíticas.

1.2.1. Categorías de campo y de organización: base de las relaciones sociales

1.2.1.1. Categoría de “campo”

En primer lugar, corresponde precisar que el simple hecho de retomar la categoría de *“campo científico”*, obliga a entender la actividad de investigación de manera diferente a cómo todavía la suelen percibir posturas estructural-funcionalistas y positivistas, que en su momento fueron encabezadas por R. K. Merton, a partir de quien varios de sus seguidores la conciben: *como sí propiamente se tratara de una “comunidad científica” encargada de realizar en armonía una labor compartida entre colegas y emprendiéndola de manera desinteresada, objetiva, neutral, contemplativa y predecible* (Medawar, 1982).

Alternativamente, aquí se entiende la actividad investigativa bajo la noción de “*campo*”⁴ acuñada por Pierre Bourdieu, quien cuestiona a discípulos de Merton proponer “*una descripción coherente de la ciencia*”, caracterizada “*por el universalismo, el comunismo o lo comunitario*” (...) “*el desinterés, el escepticismo organizado*”, así como por *institucionalizar normas meritocráticas que regulan la competición*”. A partir ello les critica su concepción autojustificatoria, con la que perciben “*el mundo científico como una ‘comunidad’ que se ha dotado de instituciones justas y legítimas de regulación y en la que no existen luchas*” (Bourdieu, 2003: 26 y 28).

En sentido contrario, P. Bourdieu concibe la actividad de investigación como constitutiva de un “*campo científico*” equivalente al campo social de una ocupación profesional, es decir, de un *oficio* particular; por ejemplo, el concerniente al *campo de la investigación educativa*. En particular, el *campo científico* está sujeto a ajustes y redefiniciones constantes, al enmarcarse bajo luchas competitivas de diferentes tipos (tanto epistemológicas como políticas); luchas protagonizadas por investigadores e instituciones académico-científicas, quienes retoman, abanderan y defienden ciertas tradiciones y paradigmas.

Esta contribución de Bourdieu apela al hecho de que todas las sociedades se presentan como espacios sociales constituidos como estructuras de diferencias, que implican distintas especies de capital y que varían según posiciones, lugares y momentos. Por ello estima que la vida social se reproduce mediante distintos *campos de fuerza*: económico, político, artístico, científico, etc.; campos que funcionan con relativa autonomía, aunque guardan interdependencia con la distribución de las formas de poder, en las que la sociedad moderna basa su desarrollo.

Desde la noción de *campo* es posible reconocer que al no ser inmutable la estructura de distribución de las formas de poder, son imprescindibles análisis amplios sobre los procesos

⁴ A partir de la noción de *campo*, Pierre Bourdieu aporta importantes premisas sobre la constitución y funcionamiento de *campo científico*, así como sobre otros *campos* específicos: *literario, económico, político, religioso, de la cultura y de poder* (Cfr. Bourdieu, 2005a; 2003; 1976; 1987a; también Arredondo, 1989 y Tenti, 1988).

dinámicos de conservación y transformación de dicha estructura, así como sobre el estado de las *posiciones* que estructuran las relaciones sociales. En este sentido, importa estudiar la dinámica interna de cada campo de participación específica, para indagar y analizar, por ejemplo en el caso del campo científico: *de qué juego se trata y qué cosas están en juego; cuál es el capital cultural y simbólico poseído por los agentes y desde qué posiciones compiten; cómo luchan agentes, grupos e instancias contendientes para apropiarse, acumular y consagrar los capitales generado y para conquistar el monopolio de la autoridad específica.*

Por lo que de manera distinta a la concepción estructural-funcionalista de “*comunidad científica*”, desde la definición de “campo” acuñada por Bourdieu, se advierte la complejidad de las relaciones sociales de poder (y de dominación) que estructuran y convierten al *campo científico* como un particular espacio social (de juego), constituido por constantes “*luchas*” competitivas, que son el *motor esencial para la existencia y desarrollo de todo campo*. Ello implica que se trata de *luchas* sostenidas estratégicamente por agentes, grupos e instancias involucradas; con las que progresivamente tienden a prescribir sus valores y aumentar su regulación normativa, tanto para delimitar la rigurosidad del ingreso y el reconocimiento de los productos generados, como para ampliar sus márgenes de autonomía relativa ante presiones políticas y económicas.

Sobre este particular, Pierre Bourdieu afirma que “*la estructura del campo es un estado de la relación de fuerza entre los agentes y las instituciones comprometidas en la lucha o, si se prefiere, de la distribución del capital específico que, una vez acumulado en el curso de luchas anteriores, orienta estrategias ulteriores. Esta estructura, que constituyen el principio de las estrategias destinadas a transformarla, se encuentra ella misma siempre un juego: las luchas cuyo lugar es el campo, tienen por objeto el monopolio de la violencia simbólica (autoridad específica) característica del campo considerado, es decir, en definitiva, la conservación o la subversión de la estructura de la distribución del capital cultural específico (hablar de capital específico equivale a decir que el capital vale en relación con cierto campo”...)* (Bourdieu, 1987a: 302).

En este sentido, la propia dinámica de cada *campo* estructura, objetiva y refuerza relaciones asimétricas entre los investigadores e instancias institucionales que protagonizan las luchas, conforme a sus distintos capitales, perspectivas e intereses; en tales relaciones asimétricas destacan, por un lado, las de corte propiamente epistemológico, cuyas *posiciones* son secundadas en capitales culturales y simbólicos alusivos a ciertas tradiciones académicas y paradigmas científicos, que los protagonistas presuponen como de mayor reconocimiento y pertinencia científica para adscribir y abordar los objetos de estudio. Por otro lado, relaciones asimétricas de carácter sociopolítico, estructuradas por diversos sujetos y grupos que ocupan y asumen distintas *posiciones* de poder, respaldadas en intereses político-económicos, que pretenden universalizarlos al margen de la diversidad y singularidad socio-cultural; aunque en dichas relaciones destacan posiciones que oponen estrategias de hegemonía y de resistencia.

Al respecto, P. Bourdieu sostiene que *en la lucha que oponen dominantes y pretendientes, “recurren a estrategias antagónicas, profundamente opuestas en su lógica y en su principio; los intereses (en el doble sentido) que los animan y los recursos que pueden poner en obra para satisfacerlos depende, en efecto, muy estrechamente de su posición en el campo, es decir, de su capital científico y del poder que les da sobre el campo de producción y de circulación científica, así como sobre los beneficios que produce. Los dominantes están orientados por estrategias de conservación, tendientes a asegurar la perpetuación del orden científico establecido con el cual han permanecido ligados. Este orden se remite al conjunto de recursos científicos heredados del pasado que existen en el estado objetivado bajo la forma de instrumentos, de obras, de instituciones, etc., y en el estado incorporado bajo la forma de habitus científicos, sistemas de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción, que son el producto de una forma específica de acción pedagógica y que hacen posible la elección de objetos, la solución de problemas y la evaluación de soluciones. Engloba al conjunto de instituciones encargadas de asegurar la producción y la circulación de bienes científicos, al mismo tiempo que la reproducción y la circulación de los productores y de los consumidores de esos bienes”* (Bourdieu, 1976: 18-19).

Por lo que se refiere al *propósito* explícito de las luchas sostenidas constantemente en cada *campo científico*, resulta que los competidores mantienen la apuesta de *conquistar el*

monopolio de la autoridad científica, lo que implica otra cuestión fundamental para que el campo científico funcione; es decir, se requiere que haya intereses en juego, así como sujetos, grupos e instituciones dispuestas a competir en el juego y, en consecuencia, que estén dotados del *“habitus”* para reconocer y hacer uso tanto de principios y mecanismos como de tradiciones y paradigmas competitivos, a partir de leyes, lógicas, métodos, teorías y objetos inherentes en el juego. En esta lógica de ideas, Bourdieu precisa que *“muchas veces se olvida que la lucha presupone un acuerdo tácito entre los antagonistas sobre aquello por lo que vale la pena luchar, acuerdo inhibido y disimulado en lo que se tiene por obvio, acuerdo que queda en estado de doxa y, en fin, a todos los presupuestos que se aceptan tácitamente, aún sin saberlo, por el simple hecho de entrar a jugar”* (Bourdieu, 1987a: 302-303).

Ahora bien, quienes después de una larga, extenuante y contextuada carrera conquistan la tan anhelada *autoridad científica* obtienen un reconocimiento social especial tanto epistemológico como político, aunque relativamente duradero; esa autoridad les otorga capacidad hegemónica sobre el dominio y dirección de saberes especializados en su campo de competencia específico (capacidad técnica), así como la jerarquía autorizada para hablar, actuar y decidir de manera legítima en materia de ciencia; lo que implica un poder social que ayuda a incidir en otros campos de la vida social. Tal premisa la reafirma Emilio Tenti al señalar que dicha *autoridad “es una capacidad que tiene que ver con el dominio de saberes en el campo de competencia y como saber social que autoriza hablar y actuar legalmente en materia de ciencia, tanto por un reconocimiento que pasa por cuestiones epistemológicas como por cuestiones sociales y políticas”* (Tenti, 1988: 66).

En estricto, P. Bourdieu conceptúa que los *campos son espacios estructurados de puestos o posiciones objetivas en competencia*, entre instituciones y sujetos contendientes (condiciones materiales de existencia); además, en cada *campo existen reglas del juego* expresados en términos de principios, leyes y normas, así como *objetos e intereses particulares por los que se juega* (cosas en juego). Ese conjunto de elementos constitutivos otorgan propiedades institucionales específicas, que son irreductibles a los de otros *campos*, en tanto sólo son percibidas por quienes están dotados del *habitus* que implica conocimiento y reconocimiento de roles, reglas del juego y cosas por las que se juega en ese *campo*; por ejemplo, entre los

campos científicos no se podrá movilizar a un filósofo en función de reglas e intereses propios de los geógrafos (Bourdieu, 1987b).

Por ello, aquí se asume que las tareas de investigación educativa delimitan en específico un “*campo científico*”, que como espacio de actividad investigativa particular *se construye bajo estructuras internas y externas*. Mismas que históricamente se estructuran y operan conforme complejas relaciones sociales de carácter epistemológico, así como de dominación y de poder; sobre las cuales se basa en buena parte la producción y competencia científica.

En particular, las *estructuras internas* son, por ejemplo, las que obedecen a principios y mecanismos de carácter epistemológico, en tanto pautan la actividad de investigación educativa, así como de corte organizacional y de asociación que regulan el reconocimiento de sujetos y actividades concernientes a este *campo* específico. Mientras que las *estructuras externas* son, por ejemplo, las que orientan principios y mecanismos epistemológicos generales desde otros *campos científicos* (como ciencias naturales o ciencias sociales), que impactan supuestos y procedimientos epistemológicos del *campo de investigación educativa*, o bien por prescripciones de políticas públicas que desde organismos gubernamentales o privadas pretenden regular, priorizar y apoyar sólo ciertas orientaciones científicas, a nivel estatal, nacional y mundial.

A nivel de lo general y de lo dado como mandatos institucionales, estas *estructuras externas e internas* (en particular del *campo de la investigación educativa*) *se estructuran por relaciones sociales* de producción científica específica, sostenidas entre productores e instancias de investigación. Por lo que dichas “*estructuras*” incluyen imperativos sociales que determinan la acción individual y que, por ello, parecen estar más allá del control individual; en tanto tienen su origen en la determinación de las relaciones de poder que gobiernan (dominan y dirigen) a una sociedad, conforme fuerzas asimétricas que aluden a posiciones dominantes y dominadas, constitutivas de todo *campo* social.

Por lo tanto, los productores (investigadores y académicos que hacen investigación) e instancias dedicadas a la investigación (Institutos, Universidades, centros, departamentos,

organismos no gubernamentales y otras instancias), incursionan y permanecen en un campo científico específico mediante la *incorporación y apropiación de contenidos* (principios y leyes) y *formas* (mecanismos y normas) *constitutivas de tales estructuras sociales*. Ahora bien, *al ser incorporadas y apropiadas esas estructuras sociales* de manera singular, constante y reajustada, les *permite* a los contendientes (productores e instancias) *ocupar cierta(s) posición(es)* de producción, de reconocimiento y de prestigio relativo, *propias a cada campo* (por ejemplo, diferentes cargos, categorías y estímulos, o bien cierto nivel de reconocimiento en el ranking mundial de la mejores universidades); y unos contendientes, en relación a otros, al lograr ocupar ciertas posiciones del *campo* se ubican más próximos en la posibilidad de conquistar el anhelado monopolio de la *autoridad científica*.

Cabe precisar que *a cada posición le corresponde un conjunto de propiedades y atributos sociales*, no limitados a un nombre propio, sino que son *producto de una construcción socio-histórica* lograda al interior de cada *campo científico*, como es el caso de las posiciones construidas al interior del *campo de la investigación educativa*. Por ello, si bien en el seno de cada *campo científico*, para quienes investigan suele no haber problemas insignificantes e indignos, sin embargo los fenómenos y problemas finalmente delimitados y abordados analíticamente, se resuelven parcial e imaginariamente desde el potencial particular de cada tradición y paradigma epistemológico en que se adscribe todo estudio particular; ello implica que una buena parte de los filtros de percepción, análisis e intervención, llegan a tener una importante dependencia de las tradiciones y paradigmas de mayor prestigio científico.

No obstante, las tradiciones y paradigmas no son determinantes del todo, pues con lo antes expuesto es posible comprender que la jerarquía otorgada a los objetos de estudio en cada sociedad, no corresponde necesariamente al prestigio científico particular de esas tradiciones y paradigmas, sino deriva también, en buena parte, de su importancia social y por su legitimidad política para la toma de decisiones; es decir, algunos paradigmas de mayor prestigio y hegemonía no lo son sólo por su calidad epistemológica (en términos de alcances explicativos o interpretativos), sino también porque manifiestan y se inclinan por tendencias políticas conservadoras, al constituir posturas comprometidas o al ser cómplices simbólicos del orden social vigente, así como por su tendencia expansionista. En este mismo sentido, las

propiedades sociales que constituyen cada posición *están referidas tanto a condiciones materiales de existencia como a diversos capitales socio-institucionales* (económicos, políticos, culturales y científico-simbólicos), que son específicos de cada *campo*.⁵

Ello implica la necesidad de reconocer a cada *campo* bajo un doble sentido: como “*espacio social diferenciado*” y como “*espacio-tiempo especializado*”. Sobre el primer sentido del *campo*, como “*espacio social diferenciado*” de otros *campos*, hay diversos tratamientos de autores que al analizar la constitución de la *ciencia* establecen taxonomías variadas: algunos hablan de atomización entre ciencias humanas y ciencias exactas; otros enfatizan cuestiones de método entre ciencias positivas y ciencias interpretativas; unos más puntualizan la naturaleza del objeto de estudio entre ciencia objetivista y ciencia subjetivista; algunos clasifican las formas de conocimiento entre duro y blando, o entre puro y aplicado; además otros diferencian *campos* y áreas especializadas de estudio, con los que nos identificamos.

Sobre este último reconocimiento destaca el tratamiento de Immanuel Wallerstein al identificar la ciencia moderna como construcción socio-histórica e integrada por tres *campos científicos: ciencias naturales, humanidades y ciencias sociales*. *Campos* a su vez integrados por un conjunto de disciplinas: *el primero*, por matemáticas, física, química y biología; *el segundo*, por filosofía, literatura y artes, y, *el tercero*, por historia, economía, sociología, ciencia política, antropología y ciencias orientales (Wallerstein, 1996: 3-36).

En paralelo y en relación con el segundo sentido de *campo*, entendido como “*espacio-tiempo especializado*”, el mismo I. Wallerstein advierte que, socio-históricamente, *dentro del campo de las ciencias sociales* y a partir de haber concluido la segunda guerra mundial, *se han ido conformando subcampos especializados*. Entre dichos *subcampos se encuentra la investigación educativa*, que si bien ha construido y reconstruido principios y mecanismos propios, no excluye ni es ajeno a los de las ciencias sociales y de la ciencia moderna en general (Wallerstein, 1996: 37-75).

⁵ En este orden de ideas y bajo un tratamiento antropológico, Néstor García Canclini enfatiza que *la definición de campo* reafirma la indisolubilidad de lo material y lo cultural, por lo que aplica la noción de *campo cultural para referirse al sistema de relaciones que incluye a artistas, editores, marchantes, críticos y público, quienes determinan las condiciones específicas de producción y circulación de sus productos* (García Canclini, 1986).

Si bien coincidimos con la identificación de estos campos y subcampos especializados, también asumimos lo dicho por Tony Becher, en cuanto a que los distintos sistemas taxonómicos de varios autores (como el de T. S. Kuhn) para ubicar cada ciencia, disciplina y tarea investigativa dentro de ciertos campos de conocimiento, pueden resultar aceptables en un nivel general y amplio de análisis, pero igual podrían ser engañosos si se someten a exámenes profundos. Pero, T. Becher igual advierte que las clasificaciones son de utilidad al permitir la identificación y análisis de diferentes dimensiones útiles que favorecen la descripción de variaciones, continuidades e interconexiones en los procesos de investigación y en las estructuras de conocimiento de las diversas disciplinas (Becher, 2001: 25-36).

Lo antes expuesto reafirma y se complementa plausiblemente con lo que Pierre Bourdieu y varios investigadores más reconocen como cualidades de los *campos científicos*:

- *Son dinámicos y, en consecuencia, no son estáticos y se caracterizan por tener constantes divisiones internas.*- Ello porque a lo largo de su proceso socio-histórico de constitución y desarrollo productivo compiten sujetos, grupos e instancias institucionales, que al relacionarse ponen en debate y preferencia distintos referentes empíricos y disposiciones políticas, epistemológicas y organizacionales, con las que se identifican u oponen.
- *Disposiciones políticas, éticas, epistemológicas y organizacionales con las que concurren sujetos, grupos y instancias, regulan la producción, legitimación y legalización de prácticas investigativas aceptadas como sensatas.*- Tal regulación implica principios y mecanismos que operan tanto a nivel general de los campos de la ciencia moderna, como a nivel de lo mediato propio del campo de la investigación educativa y, por supuesto, los que a nivel inmediato responden a la organización con que se cumple la tarea científica; principios y mecanismos expresados como leyes (por ejemplo, teorías de paradigmas dominantes, o bien decreto de creación de la UPN), normas (por ejemplo, reglas para aceptar socios en comités institucionales o reglamentos interiores de trabajo) y valores específicos (por ejemplo, derechos de autor o los aplicados en los niveles de prestigio de sujetos, grupos y organizaciones o para arbitrar publicaciones o los determinados administrativamente para

evaluar la eficiencia productiva), además de diversos intereses comprometidos en las prácticas de investigación (por ejemplo, investigar para mejorar los procesos educativos o para cambiar y transformar situaciones sociales, o bien para la toma de decisiones).

- *Constantemente los protagonistas (sujetos, grupos e instancias) procuran trascender límites restringidos.-* Ello lo hacen conforme al diseño de estrategias y la adopción de teorías específicas, mismas que, a su vez, consciente e inconscientemente las procuran recrear y superar; ello lo hacen desde disposiciones incorporadas y apropiadas a lo largo de trayectorias profesionales singulares, así como bajo circunstancias y situaciones que son pertinentes y convenientes en cierto momento socio-político. Además, tal intento de trascender límites lo materializan mediante propuestas insistentes sobre la importancia de nuevas problemáticas y objetos de conocimiento, así como de búsquedas y hallazgos que defienden como alternativos.
- *Los procesos socio-históricos y políticos de institucionalización de cada campo científico, implica momentos interdependientes de génesis, fundación, desarrollos y la eventualidad de crisis y cambios.-* Tal institucionalización la protagonizan sujetos, grupos y organizaciones, quienes como adeptos luchan constantemente por su creación, desarrollo, consolidación y ajustes; por lo que la conquista de institucionalizar en particular el *campo de la investigación educativa*, se desenvuelve dentro de un marco de constantes y diversas luchas competitivas, tanto epistemológicas como políticas.
- *La constitución y estructuración específica de cada campo científico se enmarca bajo tensiones permanentes entre organizaciones, grupos y sujetos, a las que se adicionan las importantes tensiones que desde cada campo científico y cada organización se sostienen ante los campos de poder político.-* Los distintos sujetos, grupos, organizaciones y *campos* sostienen diversos niveles de lucha (con diferentes niveles de fuerzas: dominantes, subalternas y subversivas), conforme reglas constitutivas de los espacios de juego-competencia y a fin de apropiarse de los beneficios en disputa dentro del *campo* de juego; para tal propósito abanderan y defienden tradiciones y paradigmas, así como cosmovisiones e intereses científicos y socio-políticos. Asumen luchas sociopolíticas

radicales, ante la posibilidad de *conquistar el monopolio de la autoridad relativa*, para dotarse de prestigio y legitimar con el más alto rango sus prácticas científicas.

- *La conquista de la autoridad relativa es la condición máxima de reconocimiento de todo campo, aunque el carácter relativo se aplica a que todo campo está inmerso en relaciones de fuerza ante otros campos de poder.*- Por ello, un signo importante a reconocer es que cuando se pierde la autonomía ya no es posible hablar de *campo*, sino de “aparato” que carece de autonomía y funciona como instrumento de otros *campos* (siendo aplicable la noción de “aparatos ideológicos del estado”); no obstante, los *campos científicos* por su naturaleza inevitable e intrínseca se subordinan ante presiones externas de los *campos* político y de poder, sin dejar de luchar a fin de ampliar sus márgenes de autonomía relativa. Paradójicamente, a su vez, el *campo científico-académico* también se construye y reconstituye “gracias” a sus propias tensiones entre organizaciones, grupos y sujetos concurrentes, así como por presiones externas. En suma, a propósito de lo “relativo” cabe precisar que *la subordinación y supeditación es una posición objetiva; mientras que la autonomía es una condición.*⁶

Sobre la base de cualidades antes descritas es posible destacar lo siguiente, en estricto cada *campo científico* (como el de la investigación educativa) se constituye bajo ciertas estructuras sociales tipo (internas y externas), sobre las cuales se basan y mandatan las relaciones sociales de competencia y producción científica, estructuras incorporadas, apropiadas y sostenidas por sujetos, grupos y organizaciones dedicada a tareas de investigación. Precisamente, dentro de los límites de cada *campo* se estructuran y desarrollan determinados tipos de relación social entre sujetos, grupos y organizaciones; quienes conforme a sus disposiciones históricamente estructuradas ocupan ciertas posiciones, que les permite llevar a cabo tareas de investigación de manera manifiesta y simbólica; tareas reconocidas como prácticas tipo, que en el *campo*, y sólo allí, concurren, se legitiman y reconocen como *prácticas sensatas*, desde donde participan en el proceso de conquistar el monopolio de la autoridad científica.

⁶ Es pertinente comentar que las cualidades de los *campos científicos* aquí reconocidas, coinciden en buena parte con lo compartido por los informantes, durante el trabajo de campo (sobre ello se encuentran referentes en los *Registros de entrevistas 1, 2, 3, 5, 6, 8, y 9, 2007*; así como en documentos escritos por varios de ellos y por otros académicos de la UPN). Además, es justo reconocer que en varios textos teóricos se han hecho tratamientos similares.

De este modo, *la estructura de funcionamiento del campo científico se sostiene mediante dos procedimientos fundamentales*: por un lado, *luchas sostenidas entre sujetos, grupos y organizaciones*, que contienden a fin de incorporar, apropiarse, acumular e imponer como dominante su capital científico. Por otro lado, *la conquista del monopolio de la autoridad científica*, implica el proceso de acrecentar, reconstruir y legitimar un capital científico con el que se lucha para ser reconocido con alto prestigio y tendiente a hacerlo hegemónico dentro del *campo* en el que se participa.

En este sentido, la lucha entre los contendientes tiene el propósito de conquistar el monopolio de la autoridad científica; de manera que quien llega a ostentarla se dota de capacidad de dominio y asume *posiciones* de dirección, para orientar y construir saberes especializados dentro del *campo* en cuestión. Posiciones de alta jerarquía y con suficiente autoridad para hablar, actuar y decidir legal y legítimamente en materia de ciencia; pues conllevan el poder social para incidir en otros campos de la vida social, en tanto tal autoridad concede reconocimientos epistemológicos, sociales, políticos y culturales.

En suma, a partir de lo antes expuesto pueden ser problematizados, indagados, analizados y definidos los productores, las condiciones sociales de producción, la difusión y consagración de conocimientos; y, por supuesto, contribuir en la comprensión interpretativa de la institucionalización de prácticas de investigación educativa. En este sentido, con la noción de *campo científico* es factible referirse al conjunto integrado por:

- a) *Una práctica científica particular* (es el caso de la investigación educativa).
- b) *Los sujetos protagonistas implicados en su realización* (investigadores, autoridades y otros agentes implicados).
- c) *Las organizaciones académico-científicas que enmarcan su normatividad* (centros de investigación, institutos, universidades y otras instancias).
- d) *La producción simbólica socializada para su reproducción y recreación, a partir de publicaciones, programas académicos y asociaciones* (revistas, libros, maestrías, doctorados, consejos, comités y redes especializadas).

- d) *Las disposiciones epistemológicas que orientan su realización* (disciplinas, especialidades, tradiciones y paradigmas).
- e) *Intereses políticos, económicos y culturales, enlazando sentidos singulares en las prácticas científicas* (tanto necesidades socio-histórico-culturales, como ambiciones de poder prevalecientes en la sociedad moderna).

Por los razonamientos antes expuestos, en este estudio se estima como propio adscribir la actividad particular de investigación educativa bajo la connotación de *campo científico*, entre otras nociones significativas para abordar analíticamente lo aquí propuesto.

Por otro lado, es en el nivel de materialización de las tareas científicas en donde resulta posible identificar y analizar cómo impactan, re-significan y concretan principios y mecanismos tanto de los *campos* de la ciencia moderna, así como los que conciernen en particular al proceso de institucionalización de las prácticas de investigación educativa, cuya delimitación, orientación, regulación y concreción específica corresponde a cada *organización* científico-académica; a propósito de lo cual se expone lo siguiente.

1.2.1.2. Categoría de “organización”

En esta investigación particular se asume la categoría de “*organización*” como una opción analítica que permite mayor proximidad, para indagar comprensivamente los procesos de institucionalización de prácticas de investigación educativa, desde un espacio-tiempo organizacional específico.

Justamente, la categoría de “*organización*” es reconocida aquí como una herramienta analítica que ayuda hacer inteligible el sustento y lugar objetivo donde socio-históricamente ha operado la prescripción de cierto tipo de orden y de regulación normativa, mediante lo cual se ha estructurado la instauración, funcionamiento, desarrollo y ajustes de una actividad particular constituida como una *Institución social* (en este caso la actividad *investigación educativa* construida como *institución*).

Al respecto conviene definir y diferenciar la noción *institución* de la de *organización*, pues usual y erróneamente son tomados como sinónimos, aunque son términos distintos y, a su vez, complementarios e incluyentes; en estricto, todas las *instituciones* son abstracciones de actividades particulares que están establecidas (*instituidas*) como “*cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social. Así, sexualidad, vejez, trabajo, salario, tiempo libre, justicia, religión*” (*educación, universidad, ciencia, etc.*) “*son instituciones universales que se particularizan en cada sociedad y en cada momento histórico. Una institución es un nivel de la realidad que se define cuando está establecido. Se relaciona con el Estado que hace la ley y, desde este punto de vista, no puede dejar de estar presente en los grupos y las organizaciones*” (Schvarstein, 2006: 26). Además, toda *institución social* define *roles* institucionales y prescribe *modos de desempeño instituidos y procedimientos administrativos*.

Mientras que las *organizaciones* implican *lugar y sustento objetivo* donde las *instituciones* se materializan “*y desde donde tienen efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como incidiendo en la constitución de su mundo interno.*” *Toda organización es mediadora de la relación entre instituciones y sujetos* (Schvarstein, 2006: 27).

En este sentido, la *organización* es el *espacio-tiempo* donde en *concreto y en específico*⁷ se planean y materializan actividades particulares, así como el que delimita *el dónde, el cuándo y el cómo* se reciben y re-significan ciertos mandatos sociales, conforme a lo cual se organiza y reproduce una práctica particular (en este caso, investigación educativa); por lo tanto, las *organizaciones* son entidades encargadas de planear, prescribir, coordinar, controlar y supervisar la realización de actividades particulares, instituidas como *instituciones sociales* y concretadas conforme determinadas pautas, modalidades y roles jerárquicos en que se basan las relaciones sociales de producción.

No obstante, cabe precisar que dentro de ese mismo espacio-tiempo organizacional las actividades particulares (institucionalizadas como instituciones sociales) no se realizan de

⁷ Aquí también se concibe lo *específico* bajo el doble sentido de: *diferenciado y especializado*, al igual de cómo se le entiende en la noción de *campo*.

manera aislada y pura, pues durante su proceso de definición, prescripción, organización y concreción cada *institución* es *atravesada* inevitablemente por un conjunto de múltiples *instituciones*, que conllevan verticalmente diversos mandatos sociales y entre las cuales una de esas instituciones es la dominante. Por ejemplo, una organización universitaria sufre el *atravesamiento* de un conjunto de instituciones como: la institución educación, la institución ciencia, la institución política pública, la institución trabajo, así como la institución particular de investigación educativa, entre otras.

En este sentido, para realizar la actividad de investigación, suele ser una tendencia dominante que los sujetos y grupos directamente implicados contiendan para que la *institución social* dominante sea la científica. Sin embargo, al ser *atravesada* por distintas instituciones, cada *organización* se apoya en su interior sobre su estructura de relaciones sociales, en la que al participar grupos y sujetos se impacta constitutivamente por fuerzas instituidas e instituyentes; siendo en el seno de la organización donde se reciben e incorporan diversos mandatos institucionales, anudados a re-significaciones singulares (Schvarstein, 2006: 26-30).

En dicho proceso, los sujetos y grupos participantes consideran la misión social, objetivos y servicios especializados ofrecidos por la organización, mismos que también se han definido y redefinido socio-históricamente; y, precisamente, así es como las *organizaciones* mediatizan las relaciones interdependientes entre instituciones y sujetos, en tanto es bajo luchas internas dinámicas de pretendida horizontalidad (en las que concurren distintos protagonistas en los establecimientos que integran cada organización) que se construye socio-históricamente y con relativa vigencia lo que “termina” siendo: los “propios” proyectos y prácticas institucionales de cada *organización*. Y con tal mediatización las *organizaciones* contribuyen en la reproducción y recreación recíproca de las *Instituciones* sociales que las *atraviesan*.

En este sentido, al focalizar el análisis en una práctica particular dentro del desempeño de una *organización* específica, tal y como en este caso es la investigación educativa en la UPN, es posible identificar cómo en esa *organización* se ha cumplido el encargo de recibir y re-significar diversos mandatos institucionales, a fin de definir, delimitar, ordenar y redefinir prácticas particulares de desempeño; por ejemplo, en este caso, en materia de investigación,

sobre cuya tarea se guarda una relación específica en torno a ciertas áreas de conocimiento, campos problemáticos y objetos de estudio particulares (dominando, en el caso de la UPN, el estudio de la práctica docente). Aunque, en paralelo, se puede reconocer cómo al interior de cada *organización* se lucha y se consensa grupal y cupularmente, acerca de cómo orientar prácticas investigativas desde ciertos intereses y tradiciones epistemológicas, así como en torno a otras actividades académicas u otras prioridades institucionales.

En este orden de ideas, una *organización* académica que tiene como una de sus funciones realizar tareas de investigación, en sus relaciones sociales internas se procura definir y regular acciones de investigación conforme a un conjunto de mandatos institucionales (principios, objetivos, pautas normativas) y disposiciones singulares (significados, intereses, oposiciones y acuerdos). Conjunto que termina por materializar leyes y orden establecido, en términos de decretos, reglamentos, planes, programas y proyectos, que se perfilan para garantizar el reconocimiento, seguimiento y concreción de prácticas y productos de investigación particular, que se han definido y redefinido como pertinentes grupal e institucionalmente.

Asimismo, cabe tener en cuenta que cada *organización* (como lo son las universitarias) representa la puesta en escena de un orden simbólico; pues como *organización* funciona como mediadora entre diversas instituciones que la atraviesan y los grupos y sujetos que en ella participan transversalmente. Pero las instituciones sociales que la atraviesan la impactan bajo sentidos verticales de determinación; mientras que grupos y sujetos participantes promueven e imprimen sentidos singulares de pretendida horizontalidad.

No obstante, es en las relaciones sociales y en prácticas particulares de investigación donde se desarrolla una transversalidad interdependiente entre las distintas instituciones intervinientes; las cuales además de atravesar verticalmente a la *organización* específica, también concurren en procesos de su propia constitución, así como para contribuir en objetivar prácticas particulares que competen a cada organización, *tanto en términos de especialización como de diferenciación* (por ejemplo, las Universidades llegan a *especializarse* en torno a áreas de conocimiento; y se *diferencian* desde su misión hasta en la población a la que dirigen sus servicios; además organizan en específico las instituciones de investigación, docencia,

difusión, gestión, tutoría, etc.). Ello a partir de cómo las instituciones sociales se mandatan desde estructuras externas, así como por el modo con el que grupos y sujetos participantes reciben y definen estratégicamente su propia *organización* (Schvarstein, 2006: 39-41).

Conforme lo antes referido, aquí se considera pertinente complementar la categoría de *campo* (relativamente más general y abstracta), con la categoría de *organización*; misma que representa una opción analítica mucho más próxima y específica para indagar sobre la objetivación de prácticas de investigación educativa. De hecho, ambas categorías remiten a dimensiones y espacios-tiempo en los que, relativa y específicamente, se objetiva la actividad particular de investigación; además, tales categorías contribuyen a reconocer dicha actividad como una práctica sensata, en tanto permiten comprender cómo en su materialización concurren sentidos correspondientes al *nivel de lo denotado-objetivo* y del *nivel de lo connotado-subjetivo-intersubjetivo*, al constituirse bajo relaciones sociales en tensión.

Por lo que se refiere al *nivel de lo denotado-objetivo*, importa advertir cómo en cada *campo* y *organización* se imponen, retoman y re-significan diversas determinaciones y mandatos estructurales; determinaciones y mandatos que corresponden tanto a estructuras internas del *campo* de investigación educativa; así como las que impactan y derivan de estructuras externas correspondientes a otros *campos* de la ciencia moderna y, por supuesto, las que provienen como mandatos de los *campos* político y de poder.

En paralelo, *lo denotado-objetivo* entra en tensión con el *nivel de lo connotado-subjetivo-intersubjetivo*, de cuya relación dinámica emergen *sentidos* mandatados e intencionados, tanto prescritos como re-significados, que académicos singulares enlazan e imprimen en prácticas de investigación particular; con las que contienen sensatamente en la finalidad de conquistar niveles altos de reconocimiento, de prestigio y de autoridad académico-investigativa, entre otras posibilidades. Por lo tanto, los sentidos incorporados y apropiados corresponden a *disposiciones subjetivas* de sujetos singulares, conforme a las cuales constituyen sistemas de clasificación y de orientación de sus prácticas sociales (en este caso, de investigación educativa).

Es decir, según sea el caso de la incorporación y apropiación que de esas disposiciones corresponden socialmente las *propiedades* estructurales y las capacidades singulares de sujetos y grupos para ocupar ciertas *posiciones institucionales*, así como para garantizar posibilidades particulares de participación en lo general-relativo del *campo* de investigación educativa y, sobre todo, en la *organización* universitaria específica (como es el caso de la UPN). Al respecto, conviene considerar que las posiciones y posibilidades de participación corresponden a roles y funciones de desempeño organizacional, pues conforme a ellos se prescribe, regula, controla y supervisa la objetivación de prácticas investigativas.

Sobre este asunto particular, es posible advertir como las complejas relaciones sociales de poder y de dominación, hacen de cada *campo* científico y de cada *organización* universitaria, espacios sociales de lucha específica. Luchas que se caracterizan por entablar competencias asimétricas (tanto por roles específicos y asimétricos denotados institucionalmente, como por conquistas desiguales de capitales, prestigios y autoridad que caracterizan a sujetos singulares) desde donde, sin embargo, es posible definir e interpretar diversas tomas de posición sobre las condiciones materiales de producción y la producción y consagración de conocimientos.

Conforme a ello, es posible analizar cómo mediante diversas y constantes luchas se constituye y desenvuelve con interdependencia cada *campo y organización* específica: por un lado, entre distintas propiedades epistemológicas adoptadas y construidas específicamente en cada *campo y organización*, por sujetos y grupos especializados. Por otro lado, bajo la intervención y presión de diversos intereses económicos, políticos y culturales, que pretenden hegemonizarse para universalizar visiones dominantes y, por ende, para ignorar y marginar la diversidad socio-cultural.

En suma, las categorías de *campo y organización* aquí se asumen heurísticamente *como complementarias y relacionales entre sí y con otras categorías asociadas relacionamente*, pues con ellas es factible analizar *procesos de institucionalización de prácticas particulares de investigación educativa, en cuanto a temporalidades socio-históricas y políticas (de génesis, fundación, desarrollo y ajuste como institución social)*. En todo ello es de tener en cuenta a un conjunto de: *protagonistas* (estrictamente trayectorias de sujetos y grupos que investigan,

sin excluir autoridades y otros sujetos implicados); *organización académico-científica* (Universidad específica, así como diversas áreas y unidades académicas); *disposiciones subjetivo-epistemológicas* (sistemas de orientación-clasificación conforme paradigmas, disciplinas, especialidades y tradiciones, para abordar ciertas problemáticas); e *intereses socio-políticos* (que denotan y prescriben necesidades sociales y ambiciones de poder).

Ello contribuye en analizar cómo se han relacionado sujetos, grupos y organizaciones en torno a objetos particulares en juego, desde ciertos capitales acumulados durante trayectorias singulares; lo cual importa para ubicar comprensivamente quiénes y cómo han competido para conquistar el monopolio de ciertos tipos de autoridad científico-académica, niveles de autonomía conquistados (alcanzados, conservados o perdidos). Junto con ello, advertir características, modalidades y tendencias de los procesos de institucionalización de prácticas sensatas de investigación educativa, en dicha *organización* universitaria.

De este modo, con lo hasta aquí expuesto es pertinente continuar con la revisión analítica de las categorías de *habitus, trayectoria y prácticas sensatas*”, pues su tratamiento *relacional* reúne condiciones para comprender procesos socio-históricos y políticos de institucionalización de la investigación educativa, en el caso de la UPN, durante sus primeros 20 años de existencia.

1.2.2. *Habitus y trayectorias: disposiciones subjetivas y procesos singulares*

1.2.2.1. *Categoría de “habitus”*

Por lo que se refiere a la categoría de *habitus* conviene empezar por advertir que engloba otras nociones enlazadas a ella, como la de *“ethos”* que explica cómo un sujeto singular resuelve y aplica principios dentro del marco de una cultura específica (Bourdieu, 2005: 402); tal y como puede ser la cultura constitutiva del *campo* de investigación educativa. En estricto, aquí se retoma la categoría de *“habitus”*, por considerarla relevante para focalizar el análisis en sujetos sociales que investigan, sin caer en visiones realistas o reduccionistas que promueven la tendencia de pensarlos como una unidad analítica separada; más bien, al contrario, lo que aquí se pretende es visualizarlos dentro del análisis relacional entre estructuras y prácticas, por lo que sin duda la categoría de *habitus* es pertinente.

La noción de *habitus* alude tanto a un oficio en el que se subjetiva y objetiva un capital simbólico que reúne leyes, normas, técnicas y experiencias (teorías, métodos, procedimientos y saberes empíricos), así como la constitución de un conjunto de disposiciones subjetivas e intersubjetivas, que comparten quienes participan en un *campo* específico; lo cual es condición para su funcionamiento (Bourdieu, 1987b). Es decir, la categoría de *habitus* contribuye a *interpretar y comprender relacionamente procesos socio-históricos de constitución y operación de las subjetividades sociales*, que caracterizan a sujetos singulares al objetivar una actividad particular en un contexto específico; tal y como es la subjetividad de profesionistas singulares al objetivar de manera institucionalizada tareas investigativas en la *organización* específica de la UPN, además al realizar dicha tarea mantienen estrecha relación con el *campo* de investigación educativa instituido.

Ahora bien, la subjetividad social en la que se sustenta la práctica particular de investigación educativa se construye e institucionaliza por la contribución de ciertos académicos, al adoptar atributos de roles y posiciones ocupadas en el contexto *organizacional* de esta Universidad específica (como investigadores o profesores-investigadores o asesores académicos, etc.), así como desde diversos capitales simbólicos apropiados durante su historia de vida. Importa precisar que el contexto *organizacional* de la UPN alude a una funcionalidad operativa constituida por áreas especializadas de carácter académico y administrativo, así como por Unidades UPN en el país; además dicha funcionalidad se materializa en específico conforme diversas circunstancias, situaciones y momentos histórico-políticos.

En este sentido, durante su historia de vida los sujetos singulares incorporan, apropian y ajustan un conjunto de *capitales simbólicos y propiedades institucionales* (en este caso: referentes teórico-metodológicos, valores y principios normativos), con base en lo cual estructuran *disposiciones subjetivas* desde las que perciben y orientan su actuar especializado (por ejemplo, prácticas investigativo-académicas); disposiciones que paulatinamente les dotan para ocupar determinadas *posiciones* especializadas (por ejemplo, categorías, cargos y otros nombramientos), que implican diferentes niveles de reconocimiento, prestigio y autoridad académica. Dichas posiciones corresponden a la estructura de las relaciones sociales y a la *organización* que caracteriza un *campo institucional* específico; por lo que al ocuparlas

sujetos singulares retoman atributos y obligaciones de los roles respectivos que les permite participar autorizadamente, tanto en la *organización* específica en la que desempeñan la tarea particular de investigar, como relativamente en el *campo* de investigación educativa.

De este modo, la categoría de *habitus* se liga de manera cercana a la premisa de *habituación* de P. Berger y T. Luckmann, quienes estiman que “*toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con una economía de esfuerzos y que ipso facto es aprendida como pauta para el que la ejecuta. Además, la habituación implica que la acción de qué se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos.*”... “*La habituación provee el rumbo y la especialización de la actividad*”... “*aliviando de esa manera la acumulación de tensiones resultante de los impulsos no dirigidos*”... “*de acuerdo con los significados otorgados por el hombre a su actividad, la habituación torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo, paso por paso.*”... “*éstos procesos de habituación anteceden a toda institucionalización*” (Berger y Luckmann, 2005: 72 y 73).

Sin embargo, la noción de *habituación* se remite en exclusiva al proceso reproductivo de una actividad particular y, en consecuencia, se distingue de la categoría de *habitus* en tanto este término refiere el producto de un conjunto de condicionamientos sociales que en el nivel subjetivo se forman y transforman históricamente, al ser *incorporados-apropiados-y-encarnados* por sujetos singulares, bajo un modo de pensamiento genético permanente, así como bajo la forma de disposiciones durables que orientan prácticas sensatas, de manera relativamente imprevisible. Además, el *habitus* no está exento, dentro de ciertos límites, a ajustes reales y transformaciones latentes constantemente impuestas por circunstancias y necesidades de adaptación ante situaciones nuevas e imprevistas; por ello, *el habitus implica tanto* capacidad de *incorporación-asimilación-apropiación*, *como* capacidad de *adaptación-ajuste-transformación* relativa y excepcionalmente radical (Bourdieu, 2005: 403-404).

Por lo tanto, la categoría de *habitus* aquí se asume como básica para comprender la *historia incorporada y apropiada singularmente* por ciertos sujetos sociales; en tanto el *habitus* alude

a cómo las estructuras sociales se van incorporando y estructurando (apropiando) en el nivel subjetivo de sujetos singulares, así como en la intersubjetividad de grupos sociales.

Por lo que el *habitus* como *estructuras-estructuradas* opera como *disposición para la acción* (apropiadas y *estructurantes*), al constituir *sistemas clasificatorios* de que disponen singular y diferenciadamente sujetos y grupos sociales; con base en ellos, operan principios prácticos de visión y división del mundo, los cuales son indisociablemente *lógicos y axiológicos*. Además, al apropiarse dichos principios se convierten en *posturas y disposiciones corporales*, como son modos de hablar o estar de pie (Bourdieu, 2005: 402).

Con base en lo anterior, el *habitus*, ahora ya como *estructuras-estructuradas-y-estructurantes*, se concibe como la base sobre la que sujetos y grupos orientan e imprimen ciertos sentidos (*constitutivos, utilitarios o aparentemente sin sentido*) en sus acciones sociales; por ello son relevantes los *habitus*, al operar como esquemas de percepción, apreciación y acción, que implican *principios básicos en la constitución de prácticas sociales*. Prácticas que se objetivan, de manera particular, dentro de organizaciones específicas en que participan; en este caso protagonizando la realización de prácticas sensatas investigativo-académicas, dentro de la UPN y relativamente en el *campo* de la investigación educativa.

Es decir, a través del *habitus* las prácticas se objetivan con diversos tipos de sensatez, bajo procesos previos de incorporación y apropiación y al converger en sus procesos de institucionalización diversos sentidos sociales (derivados de estructuras internas y externas que han incorporado y apropiado subjetiva e intersubjetivamente sujetos y grupos sociales); que corresponden a significados que propiamente les constituyen, así como a principios de la *organización* universitaria específica (UPN) y *campo* (de la investigación educativa) en el que participan, además de mandatos y sentidos provenientes del aparato educativo y de los *campos político y de poder*.

La base conceptual anterior ayuda a comprender la importancia del *habitus* como herramienta analítica, cuyas premisas se aplican y complementan con la reflexión empírica aportada por informantes singulares, cuando procuraron reconocer principios constitutivos

que amparan su *percibir, ser y hacer* científico-académico; mismos que diferencian de los de otros profesionistas, por ejemplo entre un universitario y un normalista. Diferencias que, sin embargo, pueden tener como sustento e influencia diversos debates epistemológicos; por ejemplo, perspectivas que durante los años 80's fundamentaban oficios especializados y opuestos (como docencia e investigación), o bien desde paradigmas en competencia que presumía una presunta *división entre el normalismo y lo universitario*.

Ello ejemplifica uno de los sustentos que contribuyen a configurar especies específicas de *habitus*, amparados históricamente en lo incorporado y apropiado constitutivamente por los sujetos sociales, a lo largo sus trayectorias profesionales.

Es pertinente recapitular y enfatizar que **los *habitus*** actúan como principios duraderos, pero no son estáticos ni definitivos, pues refieren la constitución socio-histórica de *disposiciones que operan como estructuras-estructuradas-y-estructurantes en sujetos y grupos sociales*. En particular, **los *habitus como estructuras*** permiten al sujeto dotado de tales disposiciones ocupar sólo ciertas posiciones dentro de los *campos institucionales* en que participan, por ejemplo, “*no todos los investigadores tienen las mismas capacidades ni niveles para actuar dentro de la ciencia*” (Registro de Entrevista 4, 2007: 21); y aluden a la incorporación y reacomodación singular de estructuras externas e internas de entendimiento y para la acción, que resultan y corresponden relativamente a largos procesos socio-históricos de socialización y sedimentación especializada, entrecruzada por lo diverso y lo singular.

Ahora bien, ampliando la complejidad de **los *habitus***, ahora **como estructuras estructuradas**, remite a comprender que *lo estructurado alude a principios de clasificación y valoración*; pues precisamente *son disposiciones* sobre cuya base se desarrollan prácticas sensatas de sujetos singulares, al operar como principios de visión y división del mundo. En particular, **los *habitus como estructuras estructuradas*** implican sistemas clasificatorios de que disponen los sujetos, aunque se trata de quienes singularmente operan subjetiva e intersubjetivamente esos sistemas al aplicarlos tanto sobre otros sujetos y grupos con los que se relacionan, así como sobre modos para objetivar las prácticas que son diferentes a los que ellos emprenden.

Es decir, *los principios de clasificación y valoración son de distinción* y, por lo tanto, operan distinciones sociales, pues permiten tener una visión y una división del mundo; de este modo, los *habitus* estructurados como sistemas clasificatorios permiten advertir diferencias y distinguirlas entre sí, la visión particular divide y opera una división. Asimismo, en este nivel del *habitus*, la posición se traduce en disposiciones y tienen una relación análoga.

Por último, la complejidad más amplia de *los habitus como estructuras estructuradas y estructurantes* globalizan principios generadores de las prácticas sociales, pues conllevan estrategias de reproducción social y, por consiguiente, logran su aceptación y legitimidad como prácticas sensatas, en tanto el *habitus* se construye, reconstruye y opera como esquema de percepción, apreciación y acción. Por lo tanto, en el caso particular de la reconstrucción socio-histórica del *habitus* de los profesionistas que se dedican a la investigación y otras tareas académicas, es posible reconocer una serie de principios que caracterizan sus sistemas de visión y división del mundo; y, conforme a ello, sus limitaciones y posibilidades para realizar prácticas de investigación: cierto tipo de pensamiento y racionalidad para actuar; identificación de cierto tipo de realidad y problemas para atender; cierto tipo de reflexión y de capacidad analítica; cierto tipo de participación académico-científica; etc.⁸

Bajo el reconocimiento de tales principios constitutivos que caracterizan la operación de los *habitus*, es posible advertir condicionamientos estructurales y estratégicos que históricamente se han mandado y enfatizado en procesos formativos específicos de manera recurrente, determinista, vertical y homogénea; así como sentidos tácticos, que en términos de inteligencia de los sujetos sociales han tenido la posibilidad de oponerlos alternativa y complementariamente, ante fuerzas estructurales de mandato vertical y homogéneo. Ello permite identificar contenidos y fuerzas en tensión que constituyen e intervienen en procesos identitarios y en conformar *habitus* singulares, entendidos aquí como disposiciones duraderas que perduran en los procesos de percibir, ser y hacer de los sujetos sociales.

No obstante, ello no se reduce a experiencias estrictamente personales, o que sólo en casos singulares perduren ciertas disposiciones, puesto que son también producto de

⁸ Lo hasta aquí considerado sobre la noción de "*habitus*" se apoya sobremanera en premisas de Pierre Bourdieu (1987b, 1991 y 2005b).

construcciones sociales que grupalmente son contribuidas en los procesos de participación, constitución, desarrollo y maduración de cada *campo* específico (como es el caso del *campo* de la investigación educativa) y de las propias *organizaciones* universitarias. *Campo y organizaciones* que se caracterizan por mantener pautas duraderas instituidas, en términos de principios y mecanismos objetivos en su conjunto global (por ejemplo en planes, programas y proyectos de acción institucional que tienden a prescribir patrones de manera estandarizada y homogénea); aunque inevitablemente se tensionan con formaciones predominantemente subjetivas que han dado origen a la constitución y operación de los *habitus* de sujetos singulares que participan constitutivamente en tales organizaciones. Por lo que ahí hay un especial nexo entre *habitus* y *organización* que se anudan en procesos de institucionalización de prácticas especializadas.

En suma, la categoría de *habitus* contribuye a entender el *proceso de subjetivación y objetivación* que socio-históricamente realizan grupos y sujetos sociales, en relación con la *incorporación*-(de mandatos y conocimientos instituidos en estructuras institucionales específicas)-y-*apropiación singular*-(constitutiva de disposiciones duraderas para orientar la objetivación de acciones particulares).

Por lo que el *habitus* aproxima hacia la necesidad analítica para comprender el camino socio-histórico que en torno a una actividad particular han construido y recorrido singularmente ciertos sujetos, a partir de condiciones materiales de existencia específica. Por ejemplo, la *trayectoria profesional* construido por académicos singulares, desde donde contribuyen en procesos de institucionalización de prácticas de investigación educativa, conforme marcos normativos-contextuales de una organización universitaria específica.

1.2.2.2. Categoría de “trayectoria”

Bajo la necesidad analítica antes enunciada, en esta investigación se reafirma la importancia de la categoría de *trayectoria*, en tanto se advierte su pertinencia para enlazarla con la de *habitus*, complementariamente. Pues desde dicha categoría se ha vislumbrado la importancia teórico-metodológica para reconstruir *trayectorias* singulares, que a propósito (o de manera

accidental) de una actividad particular, han sido construidas y recorridas socio-históricamente por sujetos singulares y sobre el contexto de ciertas condiciones materiales de existencia.

Entiendo la *trayectoria* como el *trazado inevitable, intencionado e imprevisto de caminos socio-históricos, sobre los cuales se han objetivado e institucionalizado prácticas sociales particulares*. Por ello, con dicha categoría es posible hacer inteligible con mayor detalle elementos que coparticipan de manera determinista y significativa en la constitución socio-histórica de un fenómeno o problema social en estudio; tal y como en este caso se trata de comprender *procesos de institucionalización de prácticas de investigación educativa, en el caso de la UPN* (visualizada como organización universitaria específica).

En particular, la categoría de *trayectoria* aquí se reconoce como una opción analítica, que permite mayor proximidad para entrever e indagar sobre el trazado socio-histórico recorrido por sujetos singulares, durante el cual han construido disposiciones subjetivas apropiadas; desde las cuales han orientado y objetivado prácticas institucionalizadas particulares (en este caso de investigación educativa).

Al respecto, cabe recordar que la estrategia exploratoria, analítica y narrativa la sustenté en el enfoque etnosociológico de "*relatos de vida*", para lo cual retomé consideraciones metodológicas aportadas por Daniel Bertaux, Pierre Bourdieu y Michel de Certeau; quienes sugieren optar por alternativas distintas a aquel tipo de "*historia de vida*" que tiende a colocar al individuo como razón y centro tanto del éxito como del fracaso de los fenómenos sociales, *distorsionando la trayectoria histórica-contextual y constitución no reduccionista de las acciones sociales* en estudio. Esa tendencia de *historia de vida* es criticada por P. Bourdieu como "*ilusión biográfica*" (2002: 74-83); mientras que D. Bertaux la cuestiona como "*ideología biográfica*" (1999: 15-16).

Estos dos autores advierten que no es la historia de una persona en sí lo que interesa conocer, sino la de un fenómeno social, por lo que su crítica alude al hecho de que la referencia de "*historia de vida*" suele quedar remitida a un nombre y un apellido, y no para darle seguimiento analítico a un fenómeno social. Con lo cual, sí el análisis se limita a dicha

“*ilusión biográfica*” puede incurrirse en el error de reconstruir una *trayectoria* como si se tratara simplemente del recorrido estructural, cronológico y lógico que es transitado por una sola persona desde su individualidad y como si fuera una construcción de temporalidad lineal, con el riesgo de incurrir en creaciones artificiales de sentido.

En particular, es M. de Certeau (2000) quien concibe a la *trayectoria* como una opción analítica alternativa al referido tipo de “historia de vida” que cuestiona, en tanto la *trayectoria* implica un constructo que en sí no existe como tal, pero su reconstrucción analítica permite hacer inteligible cómo se ha definido y redefinido una práctica social. Práctica que tiene una dimensión temporal, aunque en un doble sentido: por un lado, refiere su temporalidad histórico-diacrónica constitutiva; y, por otro lado, al tiempo-espacio de lo que en sincronía ocurre e interviene en el preciso momento de objetivarse la práctica social en cuestión.

Ahora bien, con la finalidad de trascender la “*ilusión biográfica*”, así como anular el riesgo de incurrir en creaciones artificiales de sentido, aquí se reconoce la importancia de poner bajo vigilancia epistemológica la reconstrucción analítica de la *trayectoria*, focalizada en un fenómeno, o en un proceso o en una problemática social. Para cuyo efecto, la “*ilusión biográfica*” y la creación artificial de sentido se puede evitar si se renuncia a insistir que las causas son resultado de una secuencia exclusiva de decisiones individuales y, en cambio, considerar la concurrencia de condiciones materiales de existencia sobre las que actúan los sujetos sociales, así como el horizonte posible que cada época abre a una generación. En lo que hay que tener en cuenta que unas posibilidades que se abren a su vez cierran otras, además de que toda construcción social tiene un ciclo vital (Cfr. Bourdieu 2002; y Certeau, 2000); pues de hecho hasta las ideas tienen un ciclo vital, tal y como es posible advertirlo en construcciones filosóficas y científicas).

En estricto, la *trayectoria* implica un conjunto de hebras socio-culturales e hilos significativos y constitutivos con los que se teje una *trama social de existencia*, y en la que participan protagónicamente sujetos singulares; lo que hace imposible reconstruir *trayectorias* conforme a un solo hilo. En este sentido, una tarea metodológica elemental requiere identificar de cuentas hebras e hilos intervinientes está compuesto el tejido de una *trama* (por ejemplo, son

hebras e hilos de trayectorias: lo laboral, lo familiar, lo religioso, lo formativo, etc.), sin fragmentar, ni dejarse llevar por lo relativo y eventualmente interesante, sino bajo la función analítica que reconstruya la diacronía de la *trayectoria de lo que se quiere saber*.

Analíticamente, la trayectoria tendría que representarse como una espiral y no como una recta; en espiral porque en *las tomas de decisión* incesantemente se vuelve al punto de partida (a los orígenes constitutivos) y, sin embargo, constantemente se aleja y regresa a ese punto de partida (considerando situaciones socio-contextuales y oportunidades singulares). Por lo que la *trayectoria* de ningún modo define una línea recta y su reconstrucción analítica requiere dar cuenta de cómo al objetivar e institucionalizar prácticas sociales (como *tomas de decisión*) se vuelve al pasado y se proyecta al futuro, concretando lo que “*finalmente*” es posible concretar; ello conforme a mandatos y estrategias estructuradas desde condiciones materiales de existencia y según tácticas singulares esgrimidas para “*aprovechar la ocasión*” (Certeau, 2000: XLVIII-LV y 35-69).

Al respecto es plausible la premisa de Bourdieu, en cuanto a que no hay individuo “*que haga lo que se le pegue la gana*” de manera absoluta ni reduccionista; pues es una conclusión errada que deriva de fragmentar el referente empírico y de la “*ilusión biográfica*” (Bourdieu, 2002: 74-83). Por lo tanto, la categoría de *trayectoria* aporta premisas teórico-metodológicas que contribuye a analizar lo que corresponde al *trazo* de un fenómeno social, desde el nivel *meso*; por lo tanto, se considera que durante la trayectoria socio-histórica de objetivación e institucionalización de prácticas investigativas, intervienen sujetos singulares que han incorporado, apropiado y ajustado capitales simbólicos y propiedades institucionales constitutivas, mismas que les ha permitido ocupar ciertas posiciones dentro de una organización universitaria específica (en este caso la UPN).

En términos metodológicos, importa retomar *relatos de vida* de sujetos clave al reconstruir la trayectoria de prácticas investigativas institucionalizadas, (Bertaux, 2005), en este caso de quienes desarrollan la actividad de investigación, entre otras tareas académicas; pero además es relevante considerar diversos productos simbólicos realizados en diversos contextos y momentos clave del desarrollo de una organización universitaria específica (la UPN). Así, la

trayectoria reconstruida en torno a esa práctica particular permite objetivar la tensión entre representaciones sociales de sujetos singulares y condiciones materiales de existencia; lo que contribuye a considerar la trayectoria como un trazo social relacionado con la actividad particular de investigación educativa, trazo definido por la relación en tensión de mandatos estructurales y disposiciones subjetivas, que coadyuvan en la constitución del presente objeto de estudio; y por lo tanto sin que la noción de trayectoria se reduzca a la historia de vida o biografía de una persona en sí, por su simple nombre y apellido.

En este sentido, la noción de *trayectoria* es un instrumento analítico, que permite hacer inteligible parte de lo que ha ocurrido en torno a procesos socio-histórico-políticos de *institucionalización* de prácticas de investigativo-académicas; ello en cuanto a temporalidades de génesis, fundación-desarrollo y crisis-cambio de una actividad particular de investigación. Sobre lo cual también importa considerar problematizaciones analíticas de una *trayectoria*; por ejemplo: cómo se ha definido y organizado la actividad de investigación, cómo se ha definido y redefinido a quienes realizan actividades de investigación, cómo se han formado diversos grupos, cómo han emergido “*líneas de investigación*” y “*cuerpos académicos*”, cómo se han construido, legitimado y consagrado ciertos conocimientos producidos, etc.

Asimismo, cabe considerar que un investigador al reconstruir la trayectoria de un fenómeno social, define arbitrariamente tanto un punto posible de partida como un punto posible de llegada; tal y como puede ser el caso del análisis de un fenómeno social desde la posición ocupada en un espacio socio-histórico específico por un grupo de académicos, considerando: ingreso-incorporación a la estructura de relaciones-desempeño que se han desarrollado.

Por lo tanto, son elementos importantes de análisis las *trayectorias sociales* que, en torno a la institucionalización de prácticas de investigación educativa, han construido sujetos singulares; pues conciernen al “recorrido” trazado y vivido de manera singular durante procesos de socialización y sedimentación, conforme a la formación profesional y experiencia científico-académica que caracteriza a ciertos académicos. Ello incide a complementar y comprender el proceso constructivo de subjetividades socio-históricas, que en términos de *disposiciones* orienta las prácticas de sujetos y grupos sociales; lo cual es relevante, en tanto que desde

dichas disposiciones se sustenta tanto la ocupación de ciertas *posiciones* institucionales, así como *tomas de posición* (decisiones) que terminan por objetivarse como prácticas sensatas, al haber considerado su pertinencia tanto por experiencias pasadas y ocasiones que se aprovechan, así como por lo específico de mandatos institucionales y condiciones materiales de existencia en el que participan dichos sujetos y grupos, desde sus posiciones ocupadas.

Sobre este particular, P. Bourdieu define a la *posición social como lugar y operación de trayectorias* para objetivar un fenómeno social, aunque todo *espacio social* se constituye por un conjunto de distintas posiciones intercaladas, con base en las cuales se estructuran estratégicamente las relaciones sociales de participación, competencia y producción, de los sujetos y grupos sociales (Bourdieu, 2002: 11-32 y 47-51).

Por lo que en el análisis de una *trayectoria* se da seguimiento a las *posiciones* (lugar social definido) que se han ocupado (puestos definidos y organizados jerárquicamente más allá de “un fulanita de tal”). No obstante, es imprescindible trascender la idea rígida de *posición*, al considerar el potencial de sentido táctico que imprimen sujetos y grupos durante el proceso de institucionalización de las prácticas sociales, así como al tener en cuenta que *entre una posición y otra hay un tramo*; cuyo *tramo* es el intervalo que ayuda a reconocer cómo se van construyendo (proceso) las acciones sociales, pues *el tramo puede dividirse como espacio* (en términos de distancia real y relativamente medida por grupos y sujetos) y *como tiempo* (que *juega como incertidumbre* e implica duración de la vivencia) y, con base en ello, analizar el ritmo de las acciones sociales y los desplazamientos-movimientos de quienes las objetivan de manera heterogénea.

En paralelo, es relevante considerar los procesos de socialización específica y de apropiación singular de diversos capitales (sociales, económicos, políticos, culturales y simbólicos), que implican determinadas condiciones materiales de existencia y la reestructuración significativa que han realizado los sujetos sociales durante *trayectorias* socio-históricas, a fin de objetivar prácticas sociales reconocidas como sensatas. Precisamente, conforme al proceso socio-histórico de socialización-sedimentación, los grupos y sujetos sociales constituyen *habitus* singulares, con base en un trabajo constante de inculcación-incorporación-apropiación.

Lo que durante el proceso de institucionalización de prácticas particulares le es útil a cada sujeto y grupo social para realizar mediciones sociales que estiman pertinentes, conforme condiciones y situaciones del *campo* específico en el que participan; en tanto los *hábitus* les ayudan a *medir* posibilidades de relación, participación y producción, en cuanto a ciertas propiedades sedimentadas y, por ende, a posiciones sociales que ocupan en contraste con las posiciones ocupadas por otros sujetos y grupos con los que se relacionan cotidianamente. Por ello, es desde lo trazado y vivido en dichas trayectorias mediante las cuales los sujetos sociales se dotan de propiedades y capacidades de entendimiento para decidir sus prácticas inteligentemente con mayores posibilidades de éxito, según se presenten situaciones diversas.

Aunque, precisamente, es importante advertir que al ser singulares tales trayectorias los sujetos están provistos de distintas posibilidades de participación (como tomas de posición-decisión), dentro de las relaciones de competencia y producción. Además, según sea la posición que ocupan en el *campo u organización*, actúan con propiedades mucho más cercanas a *estrategias* que corresponden a estructuras externas de carácter determinista; o bien contienden con *tácticas* comprometidas con estructuras internas de pretendida horizontalidad, por ejemplo, para procurar el desarrollo, re-significación y autonomía relativa del *campo y organización* en la que participan.

Por lo que en el análisis comprensivo de dichas trayectorias, también es importante reconocer estas *dos lógicas de las prácticas con sentido: una estratégica y una táctica*; prácticas sensatas que son reconocidas, también, como el entrecruzamiento de la lógica-dialéctica, en tanto implica la relación en tensión de *estrategias* racionales de reproducción social, así como de *tácticas* impresas en la re-significación de lo social (Cfr. Bourdieu, 1991: 91-165; y Certeau, 2000: 35-69).

En este sentido, en la *táctica* impresa en las prácticas cotidianas se manifiesta cómo es que en la inteligencia intervienen de manera indisociable “*los combates y los placeres cotidianos que articula*”; en cambio, “*las estrategias ocultan bajo cálculos objetivos su relación con el poder que las sostiene, amparado por medio del lugar propio o por la institución*” (Certeau, 2000:

LI). Precisamente, la importancia de la categoría de *trayectoria* en esta investigación estriba en la posibilidad de reconocer las “huellas” de sentido enlazadas en las prácticas significantes de investigación educativa producidas por sujetos sociales, según mandatos y condiciones institucionales-generales, así como singularidad de la formación profesional y la experiencia científico-académica que les caracteriza y desde donde orientan tomas de posición-decisión.

Al respecto, Michel de Certeau afirma: “*en el espacio tecnocráticamente construido, escrito y funcionalista donde circulan, sus trayectorias forman frases imprevisibles, ‘recorridos’ en parte ilegibles*” (Certeau, 2000: XLIX). Por lo que, aunque en parte las trayectorias de los sujetos sociales se han constituido con base en contenidos prescritos y formas mandatadas desde *estrategias* de las estructuras sociales deterministas, esas trayectorias también dan cuenta de *tácticas* duraderas y correspondientes a sentidos, intenciones y expectativas significativas, sobre las que los sujetos apoyan sus tomas de posición (decisiones), mismas que no están ni determinadas ni asimiladas por los sistemas de relación social donde participan.

Paradójicamente, las trayectorias trazadas por los sujetos sociales también se desarrollan desde sus acciones de tipo táctico, al re-significar y contribuir en la redefinición constitutiva de los propios sistemas de relación social, con que igualmente se estructuran *organizaciones* y *campos* en que participan. Según M. de Certeau, esas prácticas cotidianas de tipo táctico conllevan a “*éxitos del ‘débil’ contra el más ‘fuerte’ (los poderosos, la enfermedad, la violencia de las cosas o de un orden, etcétera)*”; además de que al “*aprovechar la ocasión*” se “*pretende poseer el arte de trastornar el poder*” (Certeau, 2000: L y LI).

De este modo, los sujetos aparentemente débiles, determinados y sujetos por estructuras sociales verticales, sin embargo son protagónicos en el trazado de sus trayectorias sociales, al definirlas socio-históricamente desde sus acciones cotidianas y maneras de hacer; por lo que es posible observar cómo “*aprovechan*” la ocasión y consiguen sacar provecho de fuerzas sociales que en su individualidad les son ajenas para, incluso, cambiar la voluntad de otros. Por lo que al reconstruir la trayectoria de prácticas con sentido, es posible entrever astucias y maniobras que los sujetos imprimen en la intención de hacer y aplicar en las “*maneras de hacer*” de sus prácticas sociales, ante situaciones prescritas y mandatadas estructuralmente.

Ello importa considerarlo dada la presión tecnocrática con la que se pretende disminuir la participación del sujeto, en la época contemporánea; no obstante, M. de Certeau indica que si bien: “*cada vez más limitado y cada vez menos relacionado con estos vastos medios, el individuo trata de desprenderse de ellos pero sin lograr salir; le queda entonces el recurso de valerse de ardidés para con ellos, de poner en práctica ‘jugarretas’*”, e identifica a “*maneras de reapropiarse el sistema producido, creaciones de consumidores*,” como las que “*tienden a una terapéutica de los vínculos sociales deteriorados y utilizan técnicas de reciclaje donde se pueden reconocer los procedimientos de las prácticas cotidianas*” (Certeau, 2000: LV).

En suma, las trayectorias sociales permiten percibir caminos singulares que delinean el trazo socio-histórico de sentidos sociales incorporados y apropiados, conforme condiciones materiales de existencia (situaciones contextuales presentes) y bajo circunstancias que se aprovechan; por lo que las prácticas sociales que se materializan cotidianamente y que se proyectan en prospectiva, se organizan bajo diversos sentidos en tensión. Y si bien esas trayectorias suelen ser silenciosas, imperceptibles e imprevisibles desde perspectivas tecnocráticas y funcionalistas, de ninguna manera implican pasividad.

Conforme lo antes expuesto, aquí asumo la pertinencia de considerar la categoría de *trayectoria* como una opción y herramienta analítica mucho más próxima a indagar sobre el trazado socio-histórico que sujetos singulares han construido intersubjetivamente en torno a la incorporación-apropiación-decisión-objetivación de la actividad particular de investigación (trazado delineado en espiral). Por lo que la categoría de *trayectoria* complementa la de *habitus*; misma que aunque relativamente es más general y abstracta resulta básica para considerar procesos constructivos de las disposiciones subjetivas, desde donde se orquestan las acciones con diversos sentidos sociales.

De hecho, las categorías de *trayectoria* y de *habitus* remiten principalmente a la dimensión subjetiva, conforme a lo cual de manera inteligente se orienta la actividad particular de investigación educativa. Ello con la finalidad de que la realización de dicha actividad sea

reconocida y autorizada como una “*práctica sensata*”; según “*condiciones materiales de existencia*” y “*con estratagemas*” “*aprovechando circunstancias*”.

1.2.3. Prácticas con sentido: entre mandatos objetivos y disposiciones subjetivas

Con respecto a la categoría de *prácticas con sentido* refiero diversos sentidos sociales (principios estratégico-constitutivos y disposiciones táctico-subjetivas) que propician y contribuyen a que las prácticas sociales reconocidas como *sensatas*, pues durante sus procesos de institucionalización se entrecruzan sentidos estructurales-constitutivos y disposiciones-subjetivas, bajo relaciones en tensión. Conforme a lo cual se instituye un *sentido relativamente común*, mismo que corresponde a leyes, normas, principios y mecanismos especializados, que por un tiempo son compartidos, legitimados y autorizados dentro de un *campo* específico, al contribuir en la regulación de su funcionamiento interno.

En el caso del campo de investigación educativa, son académicos y grupos implicados quienes procuran que sus *prácticas* se reconozcan como *sensatas*, dentro de relaciones sociales en las que cotidianamente coparticipan con otros sujetos y grupos; tratan de mostrar que sus prácticas y productos están dotadas del *sentido común* reconocido, legitimado y autorizado en un *campo* específico. Ese sentido implica legitimación y legalización de pautas y cánones materializados como leyes, normas, teorías, métodos, técnicas, mecanismos y procedimientos; con base en lo cual pretenden conquistar calidad y reconocimiento de sensatez de sus prácticas investigativas, al regularlas y orientarlas durante procesos de institucionalización conforme a pautas y cánones instaurados como pertinentes y legítimos.

Por ello cuando ciertos académicos refieren el carácter institucionalizado de sus prácticas de investigación, expresan estimaciones variadas; pero regularmente aluden a sus búsquedas de reconocimiento y de sensatez de sus prácticas, en cuanto a leyes y normas con las que opera y se regula el campo científico específico en el que participan. Y ello transcurre durante su proceso formativo profesional, en donde el investigador primero al ser un aprendiz noble (por lo regular sólo con licenciatura, aunque no se excluye a quienes se inician en el campo con estudios de posgrado), empieza por apropiarse de un orden epistemológico con el que se ha identificado y que se define por ciertas teorías, métodos y técnicas (paradigma adoptado) para realizar un

determinado tipo de tareas investigativas; lo que enseguida lo orilla a contender ante quienes optan por perspectivas opuestas o relativamente distintas.

No obstante, dentro de los procesos de formación y superación profesional, progresivamente enfrentan la necesidad de ajustar el orden epistemológico apropiado, al enfrentar dificultades de reconocimiento institucional de sus prácticas y productos que buscan les sean autorizadas como científicas y sensatas, por parte de quienes fungen como profesores o tutores. Ello en tanto evidencien en sus prácticas que se han apropiado de leyes y normas institucionalmente legitimadas como científicas; aunque en estudios de posgrado es posible que se permita jugar con el orden epistemológico adquirido, siempre y cuando sea pertinente y capaz de incorporar teorías y métodos socializados durante tales estudios.

De este modo, profesionalmente van constituyendo *habitus* para objetivar prácticas científicas institucionalizadas (en este caso de investigación educativa); y a propósito del *sentido común* antes aludido y aplicado a *prácticas sociales* para obtener el reconocimiento de *sensatez*, es posible afirmar que para el caso particular de prácticas científicas se trata de un sentido no común a toda persona. Es decir, *no se trata de un sentido común y corriente, sino de un sentido especializado*, que sí es *común* pero para el entendimiento y comportamiento científico, *sentido común* entre especialistas que participan dentro de un campo estructurado con propiedades y posiciones específicas (como es el campo de la investigación educativa o de la UPN).

No obstante, si bien es cierto que en las relaciones de competencia y producción concernientes al campo científico, se consensan objetos por los que se juega en cada campo científico; también es cierto que los investigadores buscan la manera de adaptar y reestructurar contenidos de enfoques heredados y en custodia, a fin de que la especificidad de tiempo y espacio se muestre mediante la universalidad de sus lugares comunes. Por lo que al actuar con *sensatez* se busca adquirir la aceptación de los llamados “pares” y de quienes ocupan posiciones de jerarquía superior dentro de las relaciones sociales del campo; lo cual, permite advertir que hay algunos que han acumulado más capital de ese sentido común.

Acumulación que no sólo ni necesariamente se debe a haber llegado con anterioridad al campo en cuestión sino, también, porque han conquistado autoridad científico-académica mediante la calidad de sus prácticas sensatas, lo que les dota de prestigio para ocupar posiciones superiores y la capacidad para reconocer y autorizar prácticas científicas que demuestren su calidad sensata. Por ello el espacio socio-organizativo del campo es ocupado, usado y practicado de manera distinta entre sujetos y grupos con autoridad, para hacer, decir y decidir (en este caso en materia de ciencia) entre otros grupos y sujetos que guardan posiciones subalternas y/o subversivas.

En estricto, el *sentido común* que históricamente se ha construido en el campo especializado de la investigación educativa, es el referente que autoriza, orienta y estructura la capacidad para operar acciones sensatas. Por lo que a grupos y sujetos los dota de capacidades para reconocer modos pertinentes y momentos oportunos para ejecutar prácticas sensatas según situaciones socio-históricas del campo de la investigación educativa y de la organización universitaria específica en donde se desempeña.

Esa capacidad implica el reconocimiento de espacios, momentos, relaciones, políticas, códigos, valores, normas y leyes; que enmarcan lo que está permitido y es legítimo o que conviene hacer dentro de un campo científico específico, así como en sus relaciones de este campo con los campos de la cultura, la política y la economía, “procurando” constantemente no perder el margen de su autonomía relativa.⁹

No está por demás insistir que dicho *sentido común* al ser un *sentido mentado y no mentado* (Weber, 1992: 5-6) se ha construido históricamente por sujetos especializados y constituye una base duradera, no estática ni definitiva, para orientar, estructurar y autorizar, prácticas sensatas; prácticas que en sí son materialización del logro de “*prácticas con sentido*”, derivadas de largos procesos de *socialización-incorporación y sedimentación-apropiación*. De hecho, *en esta investigación se considera* que dichos procesos son los que marcan, relativa y diversamente, el

⁹ A propósito de la idea del “*sentido común del mundo real*”, es de tener en cuenta el planteamiento de Robert Darnton: “*el sentido común es una elaboración social de la realidad, que varía de una cultura a otra. En vez de ser el fragmento arbitrario de una imaginación colectiva, expresa la base común de la experiencia en un orden social dado*”. Asimismo, para analizar cómo los sujetos ven al mundo en una determinada época, recomienda empezar “*por preguntar qué tenían en común, y qué experiencias compartían en la vida cotidiana*” de sus lugares practicados. (Darnton, 2006: 30-31).

sentido de disposiciones objetivas y subjetivas que históricamente dotan tanto al campo científico específico, así como a sujetos singulares con ciertas *trayectorias profesionales* (formativas y de experiencia científico-académica).

Así, la *práctica con sentido* es posible asimilarla como una acción que es construida socialmente, que no es registrada pasivamente y que se ampara en un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes, históricamente constituido en el terreno práctico y orientado hacia funciones prácticas, sin que supongan la búsqueda consciente de propósitos (Bourdieu, 1991: 91-111).

Por lo tanto, las *prácticas sensatas*, en este caso de investigación educativa, están *dotadas de diversos sentidos sociales*: ya sea *sentidos racionalmente pensados* con cierta intencionalidad, o bien un *sentido en estado latente* y no manifiesto, al mantener en tentativa su concreción; o también el *sentido mecánico*, no mentado ni percibido a nivel del pensamiento de un sujeto social, aunque lo ha incorporado conforme diversas presiones culturales dentro de las que participa y en las que se ha constituido. Conforme a tal dinámica identifico tres *distintos tipos de prácticas sensatas*:

- A). *Prácticas con sentido constitutivo*. Ellas aluden a capitales simbólicos incorporados, apropiados y reconocidos como pertinentes y propios de la cultura académica y de la *institución científica* en que se han formado; y conforme a las cuales participan tanto instancias especializadas como grupos y sujetos implicados.
- B). *Prácticas con sentido utilitario*. Referidas a las acciones de complicidad ontológica que, institucional y grupalmente, se estima conveniente realizarlas, a fin de resolver problemas y necesidades; pero no excluyen acciones opuestas de interés mezquino, para obtener beneficios materiales y simbólicos.
- C). *Prácticas sin sentido aparente*. Delimitadas por acciones sin un sentido mentado para quienes las ejecutan, no obstante, tienen más sentido del que los sujetos saben, pues nunca saben por completo lo que hacen, aunque muchas correspondan con lógicas reproductivas de la estructura-aparato, así como con usos y costumbres culturalmente dominantes.

Se trata de acciones que en la práctica son funcionales, conforme a disposiciones sociales permanentes de grupos, organizaciones e instituciones culturales; en este sentido, P. Bourdieu señala que “*todo orden social saca partido sistemáticamente de la disposición del cuerpo y del lenguaje para funcionar como depósito de pensamientos diferidos, que podrán ponerse en marcha a distancia y de manera retardada*” (Bourdieu, 1991: 118). Ello es posible de advertir así si se comprende a la práctica como el lugar de la dialéctica entre productos objetivados y productos incorporados, es decir, *la práctica como el lugar de un encuentro en tensión entre estructuras y habitus* (Bourdieu, 1991).

Por lo que características, modalidades y tendencias de *prácticas sensatas* de investigación educativa son posibles de interpretar comprensivamente, *a partir de analizar el encuentro en tensión entre las relaciones sociales que estructuran al campo de la investigación educativa y las trayectorias profesionales con las que han constituido sus habitus sujetos singulares.*

- ***Recapitulación y orientación para el análisis de prácticas de institucionalización***

Importa considerar que las premisas antes consideradas como parte del *modelo generador analítico* de esta investigación, a propósito de las categorías de *campo-organización, habitus-trayectoria y prácticas sensatas*, las definí y continué redefiniendo relacionamente a lo largo de la investigación, bajo la relación teoría-empiría; ello con la finalidad de analizar interpretativa y comprensivamente *cómo se institucionalizan prácticas de investigación educativa.*

En estricto, considero esencial que al apoyarme en este *modelo generador* es posible hacer inteligible parte de la dialéctica-lógica de *prácticas* investigativas construidas entre las *relaciones sociales que estructuran*, por un lado, de manera objetiva a una *organización universitaria específica y al campo* de investigación educativa. Por otro lado, *disposiciones significativas que corresponden a la historia incorporada subjetivamente por sujetos y grupos sociales, construidas durante trayectorias* profesionales que cualifican *estructuras-estructuradas-y-estructurantes* de *habitus* singulares.

En general, lo asumido en el presente *modelo* contribuye a reconstruir *la constitución de*

prácticas investigativas mediante el anudamiento en tensión de trayectorias profesionales singulares con la historia institucional específica, en consideración a temporalidades de *procesos de institucionalización* particular, *durante los primeros 20 años de vida institucional de la UPN*; lo cual enseguida lo encabezo con un estado de la cuestión referido a bases epistemológicas y a procesos de institucionalización del campo de las ciencias sociales, que han antecedido y contribuido en la génesis y desarrollo del sub-campo especializado de la investigación educativa. Ello lo abordo a continuación.

Capítulo 2.
**INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.**

*La investigación educativa ha construido principios y
mecanismos propios, pero no excluye los de las
ciencias sociales y de la ciencia moderna en general.*

I. Wallerstein

Presentación

De entrada es mi deseo compartir que varias veces *deliberé sobre incluir o no este capítulo* como un contenido esencial bajo el que erijo el presente documento de tesis; finalmente *advertí su pertinencia en tanto constituye un estado de la cuestión que recapitula procesos socio-históricos sobre los que se ha institucionalizado la ciencia moderna* y, sobre todo, *el campo de las ciencias sociales y su campo especializado de la investigación educativa*. Precisamente, tales *procesos* se asumen aquí como referentes elementales para ayudar a comprender algunas bases que sustentan el origen y realización paulatina de la investigación educativa, construida inicialmente como un campo especializado de las ciencias sociales.

En el presente capítulo abordo la estrecha relación científica que históricamente ha guardado la investigación educativa con las ciencias sociales, aunque propiamente tiene la finalidad de *analizar algunos procesos de su institucionalización, en términos de fundamentos y pautas construidas durante sus temporalidades de génesis, fundación y desarrollo*, así como conflictos y ajustes epistemológico-científicos suscitados. Al ubicar esas temporalidades sobre la construcción socio-histórica de los campos científicos, en primer lugar reviso procesos de institucionalización de la ciencia moderna y en particular de las ciencias sociales; en segundo lugar abordo procesos que han sustentado complementariamente al campo especializado de la investigación educativa, con referencias a varias regiones del mundo así como en México; por lo que es un contenido importante a tener en cuenta en capítulos subsiguientes, pues en ellos abordo cómo se han institucionalizado socio-históricamente prácticas de investigación educativa *en* el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Al respecto, podrá emerger la objeción del *por qué* un análisis inicial tan general, si nuestro objeto de estudio ha delimitado su indagatoria específica *en* la UPN; ante la probabilidad de tal cuestionamiento es necesario precisar que (con base en la exploración bibliográfica sobre

estos temas y por lo que empecé a analizar del referente empírico) terminé por comprender que muchos de esos procesos de institucionalización fundamentan desde su origen, tanto un carácter relativamente cambiante como una vigencia e impacto importante en cuanto a lo históricamente sedimentado y lo incorporado-practicado como actividad de investigación educativa contemporánea. Ello aunque lo particularicen contextos específicos y situaciones socio-históricas diversas, o lo condicionen circunstancias sociopolíticas y culturales.

Es decir, se observa que el carácter relativamente cambiante, vigencia e impacto de tales procesos socio-históricos de institucionalización, se han adoptado y ajustado particularmente bajo el anudamiento de diferentes sentidos sociales; sobre todo los que se mandatan objetivamente desde el nivel organizacional-institucional, y los que son significados e intencionados subjetivamente por sujetos sociales singulares con base en sus trayectorias profesionales. Sentidos que si bien convergen constitutivamente en procesos de institucionalización específica de la actividad de investigación educativa; sin embargo, la objetivación de tal actividad se particulariza conforme lo local, lo regional y lo general de cada país, así como por lo específico de cada establecimiento u organización, y lo singular de sujetos y grupos sociales que se responsabilizan e interesan por realizar dicha actividad.

Por ello, es de nuestro especial interés *interpretar procesos de institucionalización de prácticas de investigación*, tratando de reconocer diversos sentidos socio-históricos impresos en su objetivación constitutiva. Para empezar, asumo que se trata de *sentidos convergentes de carácter tanto subjetivo singular como de mandato institucional*, los que socio-históricamente derivan y se ajustan de relaciones sociales en tensión, entabladas entre distintas instituciones organizacionales y por sujetos que las objetivan dentro de procesos de institucionalización. Justamente, en capítulos subsecuentes habrá de focalizarse esos sentidos y mandatos, en tanto convergen de diversa manera en la constitución objetiva de prácticas investigativas.

Es decir, importa analizar cómo han sustentado las prácticas sentidos que devienen de dimensiones histórico-dinámicas: desde un *pasado* simbólico que les fundamenta, junto a un *porvenir* imaginario y anhelado y lo que patentizan como *presente* relativo donde participan

sujetos y grupos con base en distintos sentidos científicos-institucionales (Bourdieu, 1991). Por ello aquí cobra vigencia la presunción de que toda *institución* se constituye bajo *procesos socio-históricos de institucionalización* a largo plazo, los que en diferentes temporalidades impactan perfiles y proyectos organizacionales, así como trayectorias profesionales de agentes implicados; por lo tanto, la institucionalización de prácticas investigativas particulares no exime la ascendencia disciplinaria, epistémica y cultural (usos y costumbres, por ejemplo) que ha caracterizado socio-históricamente a las ciencias sociales y a la investigación educativa, aunque también las prácticas se ajustan a situaciones y condiciones específico-locales, a ordenamientos organizacionales específicos y a intenciones singulares.

Ello se observa en lo instaurado en instancias especializadas encargadas de objetivar prácticas científicas, por ejemplo históricamente se ha retomado la estructura disciplinaria, de especialización o de áreas de estudio de las ciencias sociales y de campos especializados en la organización departamental de varias Instituciones de Educación Superior; no obstante, no se desconoce que el orden y reglas del juego pautadas por las relaciones sociales, se definen y modifican relativamente en cada establecimiento institucional. Igualmente, aportes científicos pueden identificarse en disposiciones subjetivas de sujetos sociales cuando éstos las objetivan como tomas de posición singular; pues sus disposiciones las estructuran según lo apropiado durante sus trayectorias profesionales, aunque siempre con la mediación científico-institucional, por ejemplo es el caso de aportes teórico-metodológicos contemporáneos y clásicos al diseñar y orientar epistémicamente sus prácticas particulares de investigación, pero adaptados y pautados por condiciones materiales y requerimientos institucionales específicos, así como por la presión de conflictos derivados de trayectorias relativamente heterogéneas.

Conforme lo antes enunciado y en tanto se ubica a la investigación educativa como un sub-campo especializado de las ciencias sociales (Cfr.- Wallerstein, 1996)¹, se estima relevante

¹ Como más adelante enfatizaré, I. Wallerstein precisa que como resultado del desarrollo histórico de las ciencias sociales, la investigación educativa se constituyó inicialmente como uno de sus sub-campos especializados, articulando contribuciones de sus disciplinas, tradiciones epistémicas y enfoques teórico-metodológicos (Wallerstein, 1996: 37-75). Ángel Díaz Barriga refrenda esta premisa

empezar a identificar algunos *procesos socio-históricos de institucionalización de los campos de las ciencias sociales y de la investigación educativa*. Tales procesos son esenciales, pues por ejemplo al revisar algunos sustentos epistemológicos de las ciencias sociales, se observa que han contribuido en gestar, instaurar, desarrollar y transformar el campo de la investigación educativa en distintas regiones del mundo y, en particular, en México. Aunque también asumo que ello se ha ajustado localmente y de modo más específico en instancias organizacionales dedicadas a tal actividad científica, como *en el caso* de la UPN.

Enseguida reviso lo expuesto por varios autores sobre algunos fundamentos epistémicos, que pueden considerarse como parte de los procesos socio-históricos de génesis, fundación y desarrollo institucional del campo de las ciencias sociales; y, posteriormente, recupero premisas referidas a la investigación educativa, en cuanto a procesos similares de su institucionalización en distintas regiones del mundo y en México.

2.1. Institucionalización de las ciencias sociales: procesos de génesis, fundación y desarrollo

En este primer inciso, se revisa a *grosso modo* el análisis de varios autores sobre procesos socio-históricos institucionalización en los que paulatinamente se gestó-instauró y desarrollo el campo de las ciencias sociales en la sociedad moderna, así como la constitución de varios de sus fundamentos epistemológicos; en dicha revisión destacan signos de consenso-debate y de heterogeneidad-diversidad, que son posibles de identificar en diversos contextos regionales y en distintas organizaciones y establecimientos especializados, como son las universidades; sin embargo, lo que se ubica es una caracterización general de algunos fundamentos epistémicos.

Algunos autores identifican en la Europa de los siglos XVI y XVII raíces y fundamentos de la ciencia moderna (*génesis y fundación*); además entre los siglos XIX y XX visualizan *desarrollos institucionales y epistemológicos*, conforme la institucionalización de las ciencias sociales y, en

al considerar que si bien los investigadores educativos responde a pautas de comportamiento establecidas en el propio campo de la educación, sin embargo ellas son en cierta medida reflejo de las asumidas y exigidas en el conjunto de las ciencias sociales (Díaz Barriga, 1997: 2).

particular, de disciplinas, especializaciones y tradiciones teórico-metodológicas (Cfr.- Heller, 1987; Wallerstein, 1996; Anaya, 1985; Pérez, 2000). En estricto, en el siglo XX se legitiman y consolidan las ciencias sociales (Gouldner, 1979; Mills, 1981) y durante la segunda mitad del siglo XX se constituyen diversos sub-campos especializados como la investigación educativa (Cfr.- Wallerstein, 1996; Charle, Schriewer y Wagner, 2006); destaca el dato histórico que en el seno del campo de las ciencias sociales han contribuido sobremanera controversias y luchas epistémico-políticas, al empujar posibilidades de desarrollo y de cambio.

En suma, se enfatiza cómo durante los siglos XIX y XX se desarrollaron fundamentos de institucionalización de las ciencias sociales; mismos que al concluir la segunda guerra mundial se expandieron y recrearon en otras regiones y países del mundo, como América Latina y México.

2.1.1. Génesis-fundación de las ciencias sociales:

En primer lugar, varios autores (entre ellos filósofos y sociólogos) estiman relevante ubicar los orígenes del campo de las ciencias sociales; al respecto compartimos que el identificar raíces, principios y fundamentos de la ciencia moderna (y no sólo su comienzo) es un asunto histórico vital, en tanto concebimos comprensivamente la *génesis* como *base esencial, referente y pauta constante del proceso sobre el que se ha instaurado, desarrollado y hasta pretendido trascender lo institucionalizado como campo de las ciencias sociales*, por lo que no se asume como simples antecedentes.

Distintos analistas ubican las raíces de la ciencia moderna en el siglo XVI (Anaya y otros, 1985; Heller, 1987; Pérez, 2000; Wallerstein, 1996); en particular, Immanuel Wallerstein acota que *“la ciencia social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento, plenamente desarrollado desde el siglo XVI y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica. Esto fue lo que adoptó el nombre de scientia, que significaba simplemente conocimiento”* (Wallerstein, 1996:

4)². Al respecto, Imre Lakatos precisa el significado que originalmente se consignó a la noción de ciencia: “*el respeto que siente el hombre por el conocimiento es una de sus características más peculiares; en latín conocimiento se dice scientia y ciencia llegó a ser el nombre de la clase de conocimiento más respetable*” (Lakatos, 1993: 9).

Al coincidir los autores que *en el siglo XVI se ubican las raíces de la ciencia moderna*, a su vez reconocen su situación dinámica y contradictoria de ser *heredera y procurar ir más allá de la sabiduría oral y de la emanada de textos de carácter religioso y filosófico*. Saberes donde se había objetivado la idea de que era posible reflexionar de forma inteligente sobre la naturaleza de los seres humanos y acerca de las estructuras sociales que han creado y dentro de las cuales viven, así como sobre sus relaciones entre ellos y con fuerzas espirituales. *He aquí, en su estado de génesis, un primer fundamento de institucionalización de la ciencia moderna*, con *cuya delimitación inició su diferenciación relativa de otros saberes y conocimientos de cuño mágico, mítico, esotérico, religioso y hasta filosófico*.

Varios autores no desconocen que contribuciones consideradas como propias de la ciencia (por ejemplo, carácter técnico y habilidades mentales) se constituyeron y desarrollaron con antelación; pero otros aportes empezaron a reconocerse como científicas desde el siglo XVI, a pesar de construirse en distintas formaciones sociales y referidas a periodos de mayor antigüedad. En este sentido, se ubican conocimientos que son base de la posterior ciencia moderna: el número, el cálculo (de donde surge el álgebra y la aritmética), la matemática, la astronomía, los símbolos pictóricos, la escritura, la arquitectura, la filosofía griega (con la que nace la subjetividad, el logos y el pensamiento conceptual), etc. (Anaya y otros, 1985).

Por su parte, Ágnes Heller analiza el contexto socio-histórico y político característico de finales de la Edad Media y destaca que en esa época surge subrepticamente y se desarrolla de manera paulatina y más abierta el proceso de *lucha y controversias* sociopolíticas, míticas y epistemológicas *entre*, por un lado, *creencias de fe* sostenidas por el llamado oscurantismo

² El subrayado es nuestro, y tiene la finalidad de enfatizar uno de los principios iniciales y constitutivos de la ciencia social, que mantiene vigencia hoy día.

feudal y, por otro lado, *ideas científicas* preliminares de la incipiente sociedad moderna. La cual desde sus comienzos empezó *auspiciándose en el racionalismo formal* y, por lo tanto, *en oposición* abierta a añejas *creencias de fe religiosa* (Heller, 1987: 317-358). Históricamente, es desde el umbral de la modernidad occidental cuando inicia una *lucha múltiple* (mítica, ideológica, política, filosófica y epistemológica) *entre esquemas religiosos* (dominantes en el feudalismo como creencias de “fe”) y *pensamiento racional* (característico de la incipiente ciencia moderna). Ello implicó *ruptura y distancia con formas de vida y de visión del mundo tradicional feudal*, y, a su vez, *desde su génesis hasta su fundación y desarrollo* (durante los siglos XVI, XVII, XVIII, XIX y XX) *constituyó un fundamento de institucionalización de la ciencia* y, en su conjunto, como un pilar de la sociedad moderna.

Según Ágnes Heller *es en el momento incipiente del capitalismo cuando se registran luchas y radicales entre*: a).- *esquemas anquilosados en campos de saberes paganos y religiosos* (básicamente de tipo mítico-mágico y esotérico-teológico), que hasta entonces se habían amparado en saberes de *sentido común* y en *creencias de fe* (dominando planteamientos religiosos judeocristianos, apoyados en divinidades ultraterrenas y concurrentemente en oposición a explicaciones míticas de hechos aparentemente sobrenaturales); *en contra del* b).- *naciente campo de la ciencia moderna*, que empezó a apelar en favor del saber filosófico y científico (*episteme*), cuyos conocimientos se sustentan en hechos tangibles (evidencias observables y susceptibles de análisis), mediante el desarrollo de un pensamiento racional y capaz de superar la simple opinión de sentido común (*doxa*), fuertemente basada en creencias cotidianas de “fe” y de origen mítico, que solían asumirse de manera irrefutable (Heller, 1987). *Con lo cual, bajo la diferencia relativa de episteme y de doxa, aquí se identifica otro de los fundamentos de institucionalización de la ciencia moderna.*

Así, se reconoce cómo a finales de la Edad Media e inicios de la Ilustración tienen lugar luchas radicales entre ideas antagónicas, tanto añejas como emergentes, y derivadas de los campos religioso y científico; conforme a las cuales empezaron a confrontarse “*creencias de fe*” frente a premisas del incipiente “*saber científico*”. En esa concurrencia “*crear algo*” comenzó a implicar “*no saber*” y, por lo tanto, el “*saber científico*” cobró hegemonía al

anular relativamente parámetros de influencia social de la “fe”. En particular, Ágnes Heller precisa que el “yo se” se comenzó a acompañar por la necesidad de un sentido científico sustentado en certezas racionales; en tanto debía basarse en la comprobación evidente de hechos empíricos y objetivos; en cambio, hasta entonces el “yo creo” comenzó a reconocerse como abrigo de sentimientos subjetivos e intuiciones improbables, que si bien no implican ignorancia tampoco significan saber (Heller, 1987).

No obstante, es posible reconocer cómo dentro del campo religioso de la “fe” (aún vigente hoy en día) las creencias no se ponen en duda pues establecen sus afirmaciones como dadas, evidentes e indiscutibles; pero en el campo científico de la *episteme* no se dan por aceptadas afirmaciones dudosas, indemostrables y ajenas a la reflexión racional. Es decir, ***otro principio de la ciencia moderna exige poner distancia de las propias ideas de sentido común, o bien exponerlos a la comprobación o refutación científica sobre la base de evidencias empíricas.***

Al intensificarse esta polémica en la sociedad moderna, gradualmente *perdieron importancia los conocimientos mágicos y míticos*, cuyo origen se remonta a sociedades ancestrales; además *perdieron hegemonía conocimientos esotéricos y los propiamente teológicos de la escolástica religiosa*, estos últimos dominantes durante la sociedad feudal (Cfr. Anaya y otros, 1985). En estricto, dentro del llamado periodo Renacentista es cuando se manifiestan las primeras expresiones epistémicas de la ciencia moderna; que, a su vez, contribuyen en la etapa de formación incipiente de la sociedad capitalista.

De este modo, se reconoce que *las primeras expresiones epistemológicas de la ciencia moderna empezaron por apoyarse en ideas, normas y procedimientos racionales* (por ejemplo, integrando pensamiento teórico con vida práctica, o relacionando hipótesis con su comprobación o refutación empírica); mismos que hacían proceder al pensamiento de manera lógica y cualitativamente opuesta a las tradicionales posturas de abnegación, temor y sumisión, ante creencias de “fe” impuestas durante el “oscurantismo” religioso y dominantes en la sociedad feudal. Por lo que los autores citados coinciden que es prácticamente en los albores de la Ilustración, al iniciar el siglo XVI, cuando empiezan a trascenderse inercias

míticas y teológicas, a fin de impulsar el desarrollo legítimo de la ciencia moderna, así como fundamentar el afianzamiento y consolidación de la formación social capitalista, identificada también como sociedad moderna (Heller, 1987; Anaya, 1985; Wallerstein, 1996).

Sin embargo, A. Heller y P. Anaya coincide en advertir que en la sociedad moderna no ha ocurrido la extinción radical de conocimientos míticos, mágicos, esotéricos y teológicos, pues continúan siendo significativos y se suman de manera concurrente y heterogénea con otros conocimientos del saber cotidiano (cuyo contenido difiere entre épocas, regiones, estratos y grupos sociales). También se asume que conocimientos constitutivos del saber científico han conquistado mayor hegemonía, pero los del saber científico han obtenido mayor legitimación social, debido a su construcción metódica, racional y validación empírica, así como por su capacidad para legalizar y consensar leyes teóricas y normas metodológicas; a tal grado que una de sus tradiciones epistemológicas presume alcances explicativos generales y universales.

De este modo, el momento *fundacional de la ciencia moderna* es cuando empieza a objetivarse su *proceso de institucionalización*, mediante la relevante *creación de espacios especializados*, al constituir lugares físicos e institucionales donde comenzó a definirse la objetivación de prácticas estrictamente científicas (“*lugares practicados*”), a fin de instituir y desarrollar la ciencia moderna. Históricamente, ***destaca ese momento fundacional dado que es, como proceso socio-histórico de institucionalización, cuando empieza a formalizarse la actividad científica con reconocimiento institucional, al realizarse dentro del marco objetivo de instituciones educativas***, sobre todo en Inglaterra, Francia y Alemania.

Al respecto, Eulalia Pérez Sedeño alude cómo se instaura dicho proceso al asumir que “*la institucionalización de la ciencia inició entre los siglos XVI-XVII. La Royal Society de Londres se fundó en 1660, la Academie Róyale de Science en 1666 -a partir de 1816 pasó a denominarse Académie de Science- y la Societas Regia Scientiarum, luego Academias der Wissenschaften de Berlín, en 1700. Siglo y medio más tarde, había una red de Academias o Instituciones científicas que cubría toda Europa, y la actividad científica había pasado de los círculos cortesanos y palaciegos a estas instituciones, fundadas o protegidas en la mayoría de*

ocasiones por los reyes, que estaban comenzando a perder su estatus de amateur, a la vez que proporcionaba a sus practicantes prestigio social y protección política” (Pérez, 2000: 3).

Sobre tal *proceso fundacional de la ciencia moderna como una institución social*, Immanuel Wallerstein hace la acotación complementaria de que Thomas Hooke se encargó de redactar los estatutos de la Royal Society; mismos que destacan el objetivo de “*perfeccionar el conocimiento de las cosas naturales y de todas las artes útiles, manufacturas, prácticas mecánicas, ingenios e invenciones por experimento*”. En ese mismo objetivo resulta rotunda la frase que se agrega: “*sin ocuparse de teología, metafísica, moral, política, gramática, retórica o lógica*” (Wallerstein, 1996: 4-5).

Lo anterior permite advertir cómo *durante el proceso fundacional* de la ciencia moderna, *se crearon lugares especializados con organizaciones institucionales propias*, a fin de impulsar y desarrollar la ciencia. Como parte de tal hecho histórico destaca también la situación sociopolítica de cómo al principio esos lugares se escindieron de las universidades existentes, en tanto durante los siglos XVI, XVII y parte del XVIII, buena parte de las universidades estaban copadas y controladas por la Iglesia; reconocida ya en ese entonces como una institución social, no sólo de carácter religioso sino también de influencia cultural y política.

No obstante, finalmente la Universidad resurgió al servicio de la ciencia moderna, tal y como lo refiere I. Wallerstein: “*la Universidad (que en muchos sentidos había sido una institución moribunda desde el siglo XVI, como resultado de haber estado demasiado estrechamente unida a la Iglesia antes de esa fecha) revivió a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX como principal sede institucional para la creación de conocimiento. La Universidad recibió y se transformó. La facultad de teología perdió importancia*”. Y precisa los lugares universitarios donde la ciencia empezó a impulsar su desarrollo con especial énfasis: “*fue principalmente dentro de la facultad de filosofía (y en mucho menor grado en la facultad de derecho) donde se construyeron las modernas estructuras del conocimiento. Era a esa facultad que ingresaban los estudiantes tanto de las artes como de las ciencias naturales, y fue allí que construyeron sus múltiples estructuras disciplinarias autónomas. La historia*

intelectual del siglo XIX está marcada principalmente por esa disciplinarización y profesionalización del conocimiento” (Wallerstein, 1996: 9).

En este sentido, *en términos de lugares practicados y de su profesionalización en distintas organizaciones institucionales, así como bajo diversos inicios disciplinarios, se identifica otro fundamento de institucionalización de la ciencia moderna, en cuanto a su proceso socio-histórico fundacional y de arranque incipiente.*

En este orden de ideas, los autores coinciden que es entre los siglos XVI y XIX cuando la ciencia moderna se define e integra socio-históricamente, al constituir gradualmente *tres grandes campos científicos*. Durante los siglos XVI y XVIII se construyen los dos primeros campos, el de las *ciencias naturales* y el de las *humanidades*; y hasta finales del siglo XVIII y primera parte del siglo XIX se suscitan disputas epistemológicas para definir qué *campo científico* controlaría la construcción y aplicación de conocimientos referidos a la *realidad social*, hasta entonces copado por las ciencias naturales. A partir de entonces y básicamente entre 1850 y 1945 se *instaura* el tercer campo científico, reconocido desde la segunda década del siglo XX como *ciencias sociales*, cuyas raíces de *génesis* emergen, sin embargo, desde el mismo siglo XVI sobre desarrollos epistemológicos de las *ciencias naturales y humanidades*; tal y como en seguida se recupera de lo expuesto por varios autores.

2.1.2. Desarrollo y redefiniciones epistemológicas e institucionales de las ciencias sociales: tradiciones, disciplinas y especializaciones

Sobre procesos socio-históricos de institucionalización de la ciencia moderna y, en particular, de las ciencias sociales, en términos de su génesis, fundación y desarrollo, importa reconocer que luchas y debates epistemológicos e ideológico-políticos no han sido sólo hacia su entorno exterior; ello así lo advierten Á. Heller, I. Wallerstein y P. Anaya, aunque al respecto también contribuyen otros autores como P. Bourdieu (2005a; 2003; 1987a; y 1976), Alvin Gouldner (1979) y Gilberto Giménez (1992), al analizar históricamente cómo la ciencia moderna no ha excluido controversias permanentes e intereses diferentes, al interior de cada campo y entre los campos científicos. Asimismo, afirman que tales luchas, controversias e

intereses han sido construidas por el antagonismo de escuelas de pensamiento, constitutivas de tradiciones epistemológicas desde las que operan las diferentes prácticas investigativas.

Por ejemplo, A. Gouldner analiza cómo en las ciencias sociales emergió la oposición entre la *tradición clásica* frente a la *tradición del romanticismo*. Al inicio, la primera tradición se sustentó en concepciones sociopolíticas de la Francia revolucionaria del siglo XIX, tendiente a promover un nuevo orden social en ascenso, ofrecido como alternativa a la Europa moderna a fin de emancipar al hombre de las supersticiones. Mientras la segunda tradición es definida por intelectuales alemanes, quienes al tratar de concebir una imagen alternativa del orden social moderno (ni burgués ni feudal, aunque sin negarse a recuperar elementos de ambas) construyeron premisas a favor de emancipar los sentimientos, mediante un movimiento de revitalización cultural (desde el arte, la estética y la crítica literaria) en el que se estimó que el yo individual es creador de significados.

En particular, la *tradición clásica* se identificó con planteamientos a favor de la ciencia positiva, la técnica, lo racional, lo objetivo, lo neutral, lo empírico-observable, lo universal, lo permanente; en cambio la *tradición del romanticismo* enfatizó importancia sobre otros elementos: los valores, lo histórico, lo subjetivo-creativo, lo contingente, lo cambiante, lo local, lo plural (Gouldner, 1979: 302-313). Y sobre las premisas de estas tradiciones emergen tendencias de análisis sociopolítico opuestas: la perspectiva estructural-funcionalista se pronuncia a favor de continuar y/o reformar el *status quo* dominante en la sociedad moderna, mientras el enfoque crítico lo cuestiona y promueve la transformación social.

Otros autores analizan cómo *durante procesos de institucionalización socio-histórica de las ciencias sociales, gradualmente se instauraron y desarrollaron en controversia y en concurrencia 3 tradiciones investigativas* principales: nomotética-positivista, idiográfica-fenomenológica y crítico-dialéctica (Cfr. Pourtois y Desmet, 1992; Tenti, 1984; y Zamora, 1990). *Cada tradición implica: capitales científicos específicos (disciplinarios, teóricos y simbólicos), identidades profesionales (con disposiciones y trayectorias particulares) y prácticas con sentidos constitutivos singulares, en correspondencia con posturas*

epistemológicas (teórico-metodológico) en las que de manera antagónica y dicotómica se inscriben diversos protagonistas contendientes. Ahora bien, lo que implica cada tradición se sintetiza en el cuadro siguiente:

CUADRO 1:
PRINCIPALES TRADICIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

<i>Nomotético-positivista</i>	<i>Idiográfico-interpretativa</i>	Dialéctico-hermenéutica
De corte experimental y de orientación hipotético-deductiva, al advertir los hechos socio-educativos como “cosas”. Para lograr la explicación científica, con confiabilidad de métodos y validez de datos, exige distancia entre sujeto y objeto de estudio como garantía de <i>neutralidad y objetividad</i> , de parte del investigador. Demanda explicar las causas de hechos socio-educativos con base en evidencias empíricas, con estricta independencia de la subjetividad del sujeto. Para potenciar leyes generales y universales, requiere de la observación consecutiva y repetición controlada del fenómeno analizado, así como su necesaria cuantificación, medición y tratamiento estadístico de datos.	De corte fenomenológico y de orientación interpretativa, para comprender sentidos impresos en la <i>acción social</i> analizada, que emergen de procesos de significación de los agentes, así como de casos específicos e históricamente dados. Crítica premisas positivistas y niega la relación escindida entre sujeto y objeto de estudio, al asumir que la realidad no es exterior al sujeto que la examina (al estar involucrado e integrado en ella) y por mezclar en el análisis valores ideológicos de la ciencia y del científico. Exige analizar tal relación desde el objeto particular (<i>lo émico</i>), sin eximir riesgo de <i>implicación de la subjetividad</i> de quien investiga (<i>lo ético</i>), quien debe asumir su doble papel (como sujeto y objeto de estudio). Reconoce análisis aproximativos y no conclusivos, por cualificarse lo social con carácter cambiante, complejo, diverso y singular.	De corte dialéctico-hermenéutico y de orientación crítica, para analizar y transformar la asimetría de relaciones sociales desde cada objeto, siendo necesario que el sujeto-investigador asuma un papel de compromiso-autocrítico como base del cambio social. Se define como alternativa analítica y de intervención social; y propone triangulaciones teóricas y metodológicas pertinentes a cada objeto de estudio, y si bien se asume como alternativa de las tradiciones anteriores no excluye que sus acervos epistemológicos sean recuperables. Demanda superar reduccionismos y antagonismos derivados de falsas dicotomías sociales construidas artificiosamente por las dos primeras tradiciones (en términos de lo macro-micro, lo objetivo-subjetivo, lo cualitativo-cuantitativo), por lo que es indispensable articular crítica y complementariamente las fronteras epistemológicas. Metodológicamente sugiere una relación dinámica entre el sujeto que investiga y el objeto que se investiga.

Fuentes: Pourtois y Desmet, 1992; Weber, 1992 y 1980; Taylor y Bogdan, 1990; y Wilber, 1987.

Cabe retomar lo referido a luchas y debates amparados en las tradiciones antes señaladas, pues al desarrollarse las investigaciones se abrieron paso diversas confrontaciones atomizadas e inscritas en dichas tradiciones de las ciencias sociales; así, una vez que este campo conquistó autoridad relativa, se abrió la *contienda antagonizada por las dos principales tradiciones: la nomotético-positivista* (donde al principio convergían economistas, politólogos

y sociólogos); y *la idiográfico-fenomenológica* (donde inicialmente confluían historiadores, antropólogos y orientalistas). Con base en dichas tradiciones se suscitaron luchas epistémicas amparadas en cómo asumir la relación sujeto–objeto de conocimiento; y, precisamente, esta cuestión de controversia contribuyó a desarrollar la *tradición dialéctico-crítica, misma que con pretensiones alternativas apeló a evitar la separación entre lo objetivo y lo subjetivo, al estudiar fenómenos y problemáticas de la realidad social* (Pourtois y Desmet, 1992).

Por lo tanto, a *propósito de estas 3 tradiciones epistemológicas identifico otro fundamento del proceso de institucionalización de la ciencia moderna y, en particular, del campo de las ciencias sociales y de sus subcampos especializados*, pues tales tradiciones son un sustento importante de sus disciplinas, paradigmas y sub-campos especializados. Además, esas tradiciones se ha tendido a orientar la profesionalización y, por ende, prácticas investigativas.

Al respecto, G. Giménez advierte que es hasta las últimas dos décadas del siglo XX cuando finalmente se aceptó y fortaleció la tesis acerca de que la fecundidad de la ciencia moderna (sobre todo de las ciencias sociales) en gran parte es resultado de las confrontaciones entre diferentes tradiciones epistemológicas, con base en las cuales protagonistas de diversos campos especializados han luchado bajo el propósito de conquistar la tan anhelada autoridad científica. Además, afirma que con ello se logró trascender el “*falsacionismo*” de Karl R. Popper; así como la premisa de “*definitividad*” derivada de la obra de Thomas S. Kuhn sobre las revoluciones científicas (Giménez, 1992).

Igualmente, varios autores coinciden que durante los últimos tres siglos las premisas y prescripciones sobre las diferentes realidades (natural y social), han apoyado apuestas científicas opuestas o complementarias, respaldando no sólo diversas posturas epistémicas (Pourtois y Desmet, 1992; Gouldner, 1979), sino también distintas posiciones políticas e ideológicas, inclinadas a impulsar acciones sociales contrarias (Giménez, 1992): ya sea para garantizar la funcionalidad y reproducción del sistema social y sustentar procesos de sucesión e integración (Giddens, 1993; Wallerstein, 1996); o bien, respaldar acciones subversivas e inclinadas a apoyar procesos de liberación y de separación independentista (Ianni, 2002;

Lander, 2000; Wallerstein, 1996; Zemelman, 1995); también, para ubicar nuevos reclamos de entendimiento holístico sobre la realidad, mediante la articulación y reestructuración de distintas disciplinas y enfoques analíticos (Wilber, 1987; Giddens, 1993; y Zamora, 1990).

Con base en lo antes expuesto sobre el proceso de institucionalización de la ciencia, aquí se asume que las luchas epistemológico-políticas son una constante en la historia de la sociedad moderna; lo que permite comprender cómo es que si bien desde antes de los albores de la ilustración empezaron a gestarse las primeras disciplinas científicas, sin embargo es *hasta el transcurso del siglo XIX* cuando termina por legitimarse la necesidad de que la ciencia moderna se *defina, integre y reconozca con base en tres campos científicos*, que aunque no son definitivos si son aún vigentes hoy en día: *ciencias naturales, ciencias humanas y ciencias sociales*. Sobre este particular, varios autores advierten cómo durante su primera etapa dichos campos se desarrollaron desde la hegemonía epistémica de la tradición clásica (Gouldner, 1979), de corte preponderantemente nomotético-positivista (Pourtois y Desmet, 1992) y con una configuración disciplinaria básica (Wallerstein, 1996)³; la cual empezó a concretarse durante la cuarta década del siglo XX, del modo siguiente:

CUADRO 2:
COMPOSICIÓN DISCIPLINARIA POR CAMPO CIENTÍFICO

Campo de las	Disciplinas integrantes
<i>Ciencias Naturales</i>	• Matemáticas, física, química y biología.
<i>Humanidades</i>	• Filosofía, literatura y artes
<i>Ciencias Sociales</i>	• Historia, economía, sociología, ciencia política, antropología y ciencias orientales

Fuente: Wallerstein, 1996.

Importa recordar que el campo de las ciencias sociales surgió de controversias sostenidas entre ciencias naturales y ciencias humanas, mismas que se disputaban el derecho de analizar

³ No es ocioso precisar que asumo el hecho de que analíticamente se han aportado una diversidad de clasificaciones sobre la ciencia moderna, tal y como las que revisa y propone Tony Blecher (1992: 55-72); por lo que no trato aquí de someter a concurso un asunto de tipificación (en este caso en términos de disciplinas, campos y tradiciones científicas), sino de ponderar y retomar los procesos aquí expuestos, en tanto son útiles y pertinentes para comprender parte de la génesis y sustentos epistemológicos de las prácticas científicas y, en particular, de investigación educativa.

fenómenos y problemas concernientes a la realidad social. En particular, sobre este tercer campo cabe precisar que *el término de ciencias sociales* con el que se le denomina en la actualidad *apareció hasta la década de los años 1920*; aunque antes empezó a nombrarse con otros apelativos, tal y como fue la noción empleada por Wilhelm Dilthey al enunciarlas como *ciencias del espíritu* (Wallerstein, 1996: 21).

Asimismo, I. Wallerstein ubica el período de 1850 a 1945 y básicamente en varios países de Europa (Inglaterra, Francia, Alemania, Italia) y paulatinamente en Estados Unidos, como el tiempo histórico y el espacio social donde inició la institucionalización de las ciencias sociales; a cuyo encargo quedó el estudio de la realidad social, sobre la base de su división analítica integrada por las seis disciplinas antes citadas, cuya finalidad inicial fue atender problemas propios de cada Estado-nación. En dicho tiempo-espacio coincidió un conjunto de condiciones económicas, culturales y sociopolíticas, sobre las que se fundamentó la fundación de las ciencias sociales; a saber: el poder imperial, comercial y de acumulación de capital de Inglaterra; el impulso filosófico en Alemania; el fomento al racionalismo en Francia; y los desarrollos epistemológicos posteriores en países europeos y en Estados Unidos, así como intereses hegemónicos de este último país (Wallerstein, 1996: 3-36).

También, entre 1850 y 1945 se desarrollaron las ciencias sociales al institucionalizarse la enseñanza y la investigación; al respecto I. Wallerstein precisa: *“eso se hizo estableciendo, en las principales universidades, cátedras, en una primera instancia; luego departamentos que ofrecían cursos y finalmente títulos en esa disciplina. La institucionalización de la enseñanza fue acompañada por la institucionalización de la investigación -la creación de publicaciones especializadas en cada una de las disciplinas; la construcción de asociaciones de estudiosos según líneas disciplinarias (primero nacionales, después internacionales); la creación de colecciones y bibliotecas catalogadas por disciplinas”*. Además advierte que *“un elemento esencial en ese proceso de institucionalización de las disciplinas fue el esfuerzo de cada una de ellas por definir lo que la distinguía de las demás”* (Wallerstein, 1996: 34); ello implicó definir y delimitar un objeto de estudio específico a cada disciplina, a fin de abordar en torno a la realidad social su estudio correspondiente, tal y como se esboza en el cuadro siguiente:

CUADRO 3:
OBJETO DE ESTUDIO DE CADA DISCIPLINA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

DISCIPLINA	OBJETO DE ESTUDIO
<u>Historia:</u>	<i>Encargada de estudiar las historias nacionales.</i>
<u>Economía:</u>	<i>Analiza el comportamiento económico de los mercados, enfocados hacia el presente; y se centra en la economía nacional de cada país.</i>
<u>Sociología:</u>	<i>Orientada a comprender el sentido de acciones emprendidas por los sujetos, así como explicar hechos sociales que emergen y caracterizan a la sociedad moderna.</i>
<u>Ciencia Política:</u>	<i>Estudia al Estado Nación contemporáneo; y centra su análisis en la política y en las estructuras formales de gobierno.</i>
<u>Antropología:</u>	<i>Investiga la organización social de los pueblos no europeos del resto del mundo; y focaliza su análisis en la cultura.</i>
<u>Ciencias Orientales:</u>	<i>Analiza el mundo oriental; y tiende a comparar sociedad occidental y civilizaciones orientales.</i>

FUENTE: Wallerstein, 1996: 34-35.

Destaca el hecho socio-histórico de que, entre 1945 y 1950, estas seis disciplinas de las ciencias sociales, habían terminado por institucionalizarse en la mayoría de las Universidades más importantes del mundo entero (Wallerstein, 1996: 34-36).

Al respecto, cabe considerar que *el proceso socio-histórico de fundación formal, así como de desarrollo inicial y de afianzamiento del campo de las ciencias sociales, abarcó el periodo que va de 1850 a 1914*, en cuyo proceso empezó a jugar un papel trascendental el resurgir de las universidades, pues ese espacio/tiempo (como “*lugar practicado*”) terminó siendo donde se institucionalizó con mayor consolidación este campo científico: tanto al formar profesionistas en las disciplinas de las ciencias sociales, como para impulsar y desarrollar la investigación social.

De este modo, *la institucionalización de la ciencia moderna y, en particular, del campo de las ciencias sociales se afianzó en el reforzamiento de estos dos fundamentos: 1).- consolidación disciplinaria* del campo de las ciencias sociales, con que inicia su división del trabajo científico conforme a objetos de estudio particulares delimitados; y *2).- las Universidades* que, con su resurgimiento, se constituyeron en sede primordial del “*lugar practicado*” de las

ciencias sociales, en tanto es donde ha tenido mayor auge la profesionalización en este campo científico, en cuanto a enseñanza y desarrollo investigativo.

A propósito de la delimitación del objeto de estudio de cada disciplina del campo de las ciencias sociales, se advierte que su demarcación se realizó al considerar importante investigar sobre ciertos fenómenos y dimensiones de la realidad social, lo cual es constitutivo del “*objeto en juego*” dentro del “*campo*” donde “*juegan*” los científicos (“*jugadores*”) con prácticas disciplinario-científicas (“*jugadas*”). *Aquí cabe puntualizar que el asunto de los “objetos de estudio de cada disciplina” constituye otro fundamento esencial de institucionalización de la ciencia.*

Para tal efecto, el abordaje de “*objetos de estudio particulares*” se ha realizado conforme a la división del trabajo científico que corresponde a cada parcela disciplinaria; y, en particular, su indagación y análisis se ha realizado en función de acervos teóricos-metodológicos inscritos en distintas tradiciones epistemológicas. Tradiciones desde las que se inscriben pautas legalizadas y legitimadas en cada campo disciplinario, en términos de diversos paradigmas y enfoques, que asumen los investigadores como parte de las “reglas del juego”, específicas al “campo científico” en el que participan.

En los párrafos anteriores procedí intencionalmente a entrecomillar una serie de nociones que corresponden a la teoría de los “*campos*” acuñada por Pierre Bourdieu, y lo realicé así porque además de que varias de sus premisas teóricas las retomé para sustentar el “*modelo generador analítico*” de esta investigación, aquí corresponde asumir la advertencia que hace sobre la importancia del “sentido” que los investigadores (como protagonistas del “*campo científico*”) imprimen en sus prácticas investigativas (“*jugadas*”); ello al incorporar distintos capitales durante sus trayectorias como sujetos sociales y estructurar disposiciones subjetivas que les permite inscribirse en un *campo reglado de manera específica* (Bourdieu, 1991: 77); ello se relaciona con varios procesos de institucionalización: objetivación, habituación, tipificación, legitimación, sedimentación y socialización (Berger y Luckmann, 2005).

Por otro lado, y a propósito de la tradición dialéctico-crítica, es de tener en cuenta que propició esfuerzos intelectuales a fin de articular fronteras epistemológicas, de modo que una vez concluida la segunda guerra mundial repercutió en el impulso de estudios interdisciplinarios, dando origen a la constitución de sub-campos especializados de las ciencias sociales; conforme a los cuales se ha procurado investigar e intervenir sobre fenómenos y problemas sociales, bajo la contribución teórico-metodológica de distintos fundamentos de las tradiciones epistemológicas y de las mismas disciplinas, con un esfuerzo constante de articulación de fronteras epistémicas. En este sentido, durante el siglo XX termina por legitimarse y consolidarse el campo de las ciencias sociales; aunque importa tener en cuenta que, como parte del proceso socio-histórico de su institucionalización, durante la segunda mitad del siglo XX es cuando en su seno se construyen diversos sub-campos especializados; entre ellos el referido a la investigación educativa.

A propósito de análisis que se enfocan sobre procesos de génesis y fundación de sub-campos especializados del campo de las ciencias sociales, la anotación anterior es relevante en la literatura especializada; allí se recapitula que, hasta inicios de la segunda guerra mundial, la estructura disciplinaria con la que este campo se instaura parecía sólida, estable y había afianzado su desarrollo con prácticas de enseñanza e investigación. No obstante, a partir de 1945, *al comenzar la etapa de posguerra y como resultado de la guerra fría* entre los bloques capitalista y socialista, *las prácticas de científicos sociales occidentales empezaron a cambiar conforme la hegemonía económica, militar e ideológica de Estados Unidos; mientras que, en oposición a perspectivas de las ciencias sociales occidentales, las prácticas de los científicos del mundo socialista se desarrollaron bajo parámetros dominantes de la Unión Soviética.*

Esa situación sociopolítica ubicó a ambos países como legítimos pioneros para desarrollar nuevas prácticas científicas antagónicas, en particular de las ciencias sociales. Al respecto, Immanuel Wallerstein *identifica tres procesos socio-históricos que repercutieron, desde 1945, en la reestructuración relativa y en el desarrollo del campo de las ciencias sociales occidentales.* En el cuadro siguiente se sintetiza la influencia de tales procesos:

CUADRO 4: PROCESOS SOCIO-HISTÓRICOS CONTEMPORÁNEOS DETERMINANTES EN LAS CIENCIAS SOCIALES OCCIDENTALES

Primer proceso. amparado en la *guerra fría* entre los Estados Unidos y la Unión Soviética, que implicó el cambio drástico en la estructura geopolítica mundial y diferentes opciones de desarrollo socio-económico y cultural. Ello determinó distintos intereses en la formación profesional, investigación y aplicación de conocimientos, durante las décadas de los 50's, 60's y 70's; periodo en que Estados Unidos asumió el comando hegemónico para desarrollar la ciencia moderna occidental y de las ciencias sociales. Desarrollo paulatinamente globalizado conforme se flexibilizó y debilitó la oposición del bloque socialista, como fuerza sociopolítica y posibilidad de ciencia alternativa.

Segundo proceso. la expansión poblacional y productiva en los países occidentales generó nuevas problemáticas necesarias a investigar e intervenir conforme a prioridades del capitalismo, así como en pos de la hegemonía económica, política y militar de Estados Unidos y de los países más desarrollados de Europa (Japón se incluyó posteriormente con su poder económico y tecnológico).

Tercer proceso. los procesos anteriores sustentaron la expansión del sistema universitario del mundo occidental e impulsaron espacios disciplinarios y de especialización, a fin de desarrollar y consolidar las ciencias sociales, sobre la base de paradigmas teórico-metodológicos construidos en el mundo occidental, mismos que no han dejado de re-significarse y ajustarse localmente.

FUENTE: Wallerstein, 1996: 37-39.

Wallerstein enfatiza que esos tres procesos tuvieron un efecto determinante sobre las ciencias sociales, pues a partir de la posguerra repercutieron en desarrollar, reestructurar y reorganizar las ciencias sociales occidentales, así como consolidar y hasta modificar *este campo científico*; ya que *en su proceso de institucionalización contemporánea se reorganizó, al incrementarse su tendencia por especializar parcelas de conocimiento científico*. Por lo tanto, *aquí se advierte la importancia de considerar situaciones sociopolíticas y de contexto extra-institucional, para comprender repercusiones amplias en el proceso de institucionalización de prácticas científicas*.

Con la tendencia renovada de especialización científica se promovió la atención de objetos de estudio más específicos, pues en tratamientos disciplinarios anteriores habían sido obviados, o se les había referido de manera general; es decir, la tendencia de especialización resultó de una mayor delimitación de los objetos investigados que demandaron profundización y precisión en datos recabados. Ello no sólo delimitó objetos más específicos sino obligó a retomar paradigmas integradores e integrar equipos interdisciplinarios conforme problemáticas regionales y locales, que en adelante sustentaron currículos multidisciplinarios para formar nuevos profesionistas, así como para reformar departamentalmente varias Universidades.

Es decir, los requerimientos de especialización generaron una reagrupación intelectual en las universidades, a fin de responder a la nueva demanda de hacer *estudios de área*; cuya categoría de especialización científica conllevó modificaciones curriculares y departamentales en la estructura de las universidades occidentales, reorganizando planes y programas de formación, así como prácticas de investigación. Paulatinamente, *los estudios de área orientaron la formación de cuadros profesionales bajo una inspiración multidisciplinaria, para atender problemas sociales delimitados por grandes zonas geográficas*; además, esos estudios de área se definieron conforme a criterios de caracterización social y por afinidades históricas, culturales, políticas, económicas y lingüísticas. *Los estudios de área primero oscilaron en torno a fenómenos sociales propios de bloques geográficos, por ejemplo sobre: la URSS, Asia Oriental, América Latina, Medio Oriente, África, Europa Central y Centro Oriental, Europa Occidental, Estados Unidos o América del Norte, etc.* (Wallerstein, 1996: 40-41).

Ahora bien, desde la década de 1950, se gestó un movimiento epistemológico de carácter comparativo y complementario desde el que varios autores sometieron a crítica la tendencia de *especialización de las ciencias sociales*; algunos de ellos identificados como teóricos de la posmodernidad, cuestionando que la especialización propició mayor segmentación del conocimiento en cada parcela disciplinaria (Balandier, 1990; Vattimo, 1986). Sin embargo, igual se reconoció que la tendencia de especialización contribuyó hacia una mayor profundización, interdependencia y superación relativa de fronteras epistémico-disciplinarias que hasta entonces habían integrado la ciencia moderna y, en particular, las ciencias sociales (Wilber, 1987).

Conforme al *proceso de especialización de este campo científico, progresivamente se generó un movimiento de cooperación entre disciplinas*, sobre todo para compartir enfoques analíticos y procedimientos metodológicos y técnicos. Desde comienzos de la segunda mitad del Siglo XX, los procesos de colaboración interdisciplinaria que lograron mayor promoción fue entre las tres disciplinas de las ciencias sociales inicialmente basadas en orientaciones nomotéticas (economía, sociología y ciencia política); en cambio, fue menor y más lenta la relación interdisciplinaria entre historia, antropología y ciencias orientales, originalmente basadas en principios ideográficos. Aunque a pesar del desequilibrio en la colaboración teórico-metodológica inicial

entre disciplinas de las ciencias sociales, *paulatinamente contribuyeron hacia una mayor especialización interdependiente al interior de cada disciplina*, o bien conforme al aporte y colaboración conjunta de las otras disciplinas (Wallerstein, 1996: 42-49).

Ello *cualifica otro fundamento de institucionalización de las ciencias sociales, al lograr una superación relativa de fronteras disciplinarias, por ejemplo: sociología histórica, antropología histórica, sociología política, sociología económica, etc.*

A partir de dichos procesos de especialización *emergieron nuevos sub-campos de conocimiento multidisciplinario*, que en las universidades se reconocieron *como alternativas especializadas para la formación y desarrollo profesional* de recursos humanos; lo que repercutió en nuevas bases de organización institucional para diseñar nuevas prioridades de investigación y nuevos currículos, así como departamentos, asociaciones y redes de estudio especializadas, además se renovaron revistas, publicaciones y las clasificaciones bibliotecarias. *Entre los nuevos sub-campos se encontraban, por ejemplo: estudios de la comunicación, ciencias económico-administrativas, ciencias del comportamiento* (Wallerstein, 1996: 50-53), *sociología de la cultura y de la educación, medicina social y, por supuesto, la incipiente institucionalización de la investigación educativa; todos ellos como sub-campos de las ciencias sociales.*

En suma, lo hasta aquí recapitulado es de suma importancia, en tanto se comparte la premisa de que sobre estos fundamentos y procesos socio-históricos se ha institucionalizado la ciencia moderna y, en específico, el campo de las ciencias sociales; asimismo, sobre esos orígenes y raíces se gestó, instauró y ha desarrollado el *sub-campo de la investigación educativa*, mismo que se ha institucionalizado de manera regional y local (como es el caso de México) y, de manera específica, en cada instancia y organización donde se objetivan prácticas investigativo-educativas (como *en el caso* de la UPN). Esto último es asunto de exposición del siguiente inciso, en el que para no abusar de reiteraciones se obviaran fundamentos y antecedentes de institucionalización referidos en este primer inciso, pero es importante no ignorarlos.

2.2. Institucionalización de la investigación educativa en el mundo y en México: procesos socio-históricos de génesis, fundación y desarrollo

En congruencia con lo antes expuestos, aquí comenzamos asumiendo que *la investigación educativa empezó a constituirse e institucionalizarse como un sub-campos especializados de las ciencias sociales*, cuyo proceso socio-histórico fundacional y de mundialización se registra en la época contemporánea, entre 1950 y 1970; aunque ello no objeta antecedentes previos respaldados en múltiples estudios sobre distintos fenómenos educativos, así como avances posteriores durante las últimas tres décadas que han empujado hacia la conquista de la autonomía relativa de la investigación educativa como campo científico. Por ello, es pertinente una revisión retrospectiva sobre varios antecedentes y avances de carácter socio-histórico, político, científico-académico, que han fundamentado diversas prácticas de investigación educativa; ello específicamente en el caso de México.

Es de considerar que los primeros antecedentes se conciben como constitutivos de una temporalidad histórica de *génesis*, en tanto diacrónicamente se entiende que han mantenido cierta vigencia, o bien han sido trascendidos relativamente; a partir de tal momento y en adelante (en la época contemporánea reciente que va de mediados del siglo XX a nuestros días) se han construido socio-históricamente temporalidades sucesivas de *fundación y desarrollo de la investigación educativa*. Por lo que si bien en su origen se *institucionalizó* como sub-campo especializado de las ciencias sociales, paulatinamente, sujetos e instancias institucionales involucradas han procurado conquistar su autonomía relativa; en cuyo proceso socio-histórico han contribuido con mayor relevancia *movimientos científicos de corte inter, multi y trans-disciplinarios, desde diversos paradigmas y tradiciones epistemológicas*.

Paralelamente, se observa cómo durante la historia reciente de los últimos sesenta años, ha habido cambios inusitados y súbitos en el contexto socio-económico, político y cultural, lo que según varios especialistas ha repercutido en avances de la ciencia moderna y en particulares redefiniciones del campo de las ciencias sociales. En cuyo proceso destaca la

constitución de sub-campos especializados, sin excluir tendencias que insisten en deslindar o articular fronteras epistémicas⁴. En parte sobre ello es lo que a continuación se pormenoriza.

2.2.1. Génesis de la investigación educativa, en el mundo y en América Latina

En la literatura especializada se reconoce que desde las décadas de 1950 y 1960 inicio la fundación y desarrollo del *sub-campo* que, hasta hace unas tres décadas, empezó a denominarse como *de investigación educativa*, mismo que en su proceso de constitución no excluyó contribuciones y sustentos derivados de un proceso previo de génesis, consistente en múltiples estudios antecedentes realizados sobre lo educativo, desde finales del siglo XVIII hasta mediados del XX. No obstante, evaluaciones generales realizadas sobre tales estudios, coinciden en que se caracterizaron por gestar un ámbito adolecido por su estancamiento, dependencia y subordinación; al sujetarse en idealizaciones, inercias y ascendencias científicas de diversas disciplinas.

Al respecto, varios autores advierten que *inicialmente* en Europa y básicamente desde posturas filosóficas se concibió *la educación como equivalente a un arte, después lo educativo quedó supeditado a la óptica dominante de la psicología*, misma que generó aproximaciones científicas iniciales en esta materia durante varias décadas. Hasta que, paulatinamente, *análisis sobre lo educativo delimitaron un área científica de atención especializada, aunque subordinada a la intervención de distintas disciplinas*, principalmente de las ciencias sociales. Si bien estas premisas pueden llegar a considerarse como polémicas, es recomendable seguir argumentos expuestos a continuación; pues sobre estudios antecedentes y orígenes de la investigación educativa se han analizado diversas tendencias y dificultades para ubicar el estatuto científico de los análisis sobre la educación, durante la historia de la sociedad moderna.

⁴ Al respecto, desde la investigación comparada sobre las relaciones intelectuales franco-germanas, es valiosa la contribución realizada por Jürgen Schriewer y Edwin Keiner, al advertir que las ciencias sociales están “influidas por las tradiciones intelectuales y por los ambientes institucionales que privan en los distintos contextos nacionales o socioculturales”, con base en lo cual hacen un análisis de distinción en cuanto a los enclaves epistemológicos de la pedagogía en Alemania y de las ciencias de la educación en Francia (Schriewer y Keiner, 1997:117-148).

Por ejemplo, Törsten Husén refiere el debate sostenido en las universidades alemanas a finales del siglo XVIII, por quienes en ese origen asumían *como propios de un arte los estudios educativos*, conforme a estimaciones filosóficas de corte idealista; y fue desde otras posiciones disciplinarias hasta fines del siglo XIX e inicios del XX, que se reconocieron como científicos, aunque, primero y durante largo tiempo, bajo estrecha dependencia de la psicología (Husén, 1988: 46-59). Ello condujo a diversas tipificaciones atribuidas a esta área analítica: “*la educación como arte*” o como “*campo de estudio dependiente de la psicología*”, lo cual permite comprender porque durante ese lapso histórico tenía más propiedad hablar de investigación psico-educativa y no de investigación educativa (Husén, 1988: 48); además porque análisis educativos eran reconocidos como subordinados y dependientes, dado que la educación se había confinado en paralelo a prácticas de enseñanza, en las que tenía congruencia su fundamento filosófico que la suscribía más bien como arte y no como ciencia.

Quizás a ello se deba que el manejo enciclopédico atribuya a lo educativo un sesgo filosófico y disciplinario, pues se consigna como “*arte de enseñar o de educar a los niños*” (García-Pelayo, 1988: 643) o como “*arte empírico del buen educador*” (Citado por Soto Lescale, 1988: 41), donde *arte* se define como “*virtud, poder, eficacia y habilidad para hacer bien una cosa*” (García-Pelayo, 1988: 69). En relación con acepciones de arte y con necesidades de profesionalización, desde fines del siglo XVIII la educación se introdujo en las universidades alemanas, no como campo de investigación autónomo sino como área sujeta al estudio e intervención de otras disciplinas: en un primer momento esa intervención fue desde la filosofía bajo tratamientos especulativos, idealistas y retóricos; un siglo más tarde la psicología se encargó de necesidades explicativo-prescriptivas del aprendizaje y para sustentar cátedras sobre educación y realizar. A finales del siglo XIX William James insistía que la educación era un arte para enseñar, pues estaba lejos de constituir una disciplina bien delimitada, como lo había logrado la física, la química o la historia (Cfr. Husén, 1988: 46).

De este modo, la psicología se instrumentó como base hegemónica de investigaciones sobre educación, bajo ópticas básicamente psicométricas de orientación nomotética-positivista, conforme al objeto de estudio de la psicología; para el caso de lo educativo *se sistematizaron*

tres áreas analíticas de psicología educativa: a).- del desarrollo infantil, b).- de las diferencias individuales y c).- del aprendizaje (Husén, 1988: 47-48). Sobre la base de esas tres áreas se apoyó a los profesores para desarrollar contenidos de las asignaturas, aplicar métodos y estimular una relación educativa equilibrada y referida a procesos de enseñanza centrados en el aprendizaje del niño.

Junto con ello cobró relevancia aportes prescriptivos de la pedagogía, con lo que ya fue relativo el dominio de la psicología para apoyar necesidades de enseñanza, no sólo por su centralidad en el aprendizaje sino porque durante mucho tiempo (prácticamente hasta mediados del siglo XX) en las universidades occidentales se otorgó baja prioridad a tareas de intervención educativa para desarrollar investigaciones empíricas. Limitación agudizada en universidades de regiones como América Latina, pues la *profesionalización de la enseñanza* en lugar de desarrollarse sobre investigaciones, *se orientó desde el paradigma de capacitación de los educadores* para desempeñar tareas pedagógicas eficientemente, lo cual mantiene vigencia aún a principios del siglo XXI.

Lo cual se apoyó por modelos retomados de países occidentales con mayor desarrollo económico, lo que se convirtió en una tendencia dominante en el curso del siglo XX para que los educadores adquirieran y aplicaran saberes y habilidades técnico-pedagógicos para favorecer tareas de enseñanza; esa tendencia quedó incluida en políticas de educación, dirigidas a regiones subdesarrolladas e impulsadas por organismos como la UNESCO (Cfr. Imbernón, 1994: 17-18). Por ello en México, desde la década de 1970, se incorporaron como contenidos básicos de programas formativos y de actualización docente las didácticas específicas, dando prioridad al *cómo enseñar* por sobre el *qué enseñar*.

Es decir, paulatinamente la hegemonía de la psicología se relevó por el dominio competitivo de otras disciplinas como la pedagogía y, en general, por disciplinas de las ciencias naturales, las humanidades y las ciencias sociales, en tanto advirtieron a los fenómenos educativos como susceptibles de análisis e intervención. La psicología se asumió como limitada para abordar la amplitud de otros problemas y necesidades educativas, por lo que paulatina y

paralelamente al desarrollo de los campos de la ciencia moderna, se ampliaron avances científicos de estudios explicativo-prescriptivos y de investigaciones interpretativas inclinadas a comprender lo específico y diverso de lo social-educativo, difícilmente generalizable o reducido a lo psicológico.

Así, la representación social de la educación como parcela dependiente de la psicología, si bien implica la hegemonía epistemológica innegable de los estudios psicológicos sobre “*lo educativo*”, desde finales del siglo XIX y durante gran parte del XX; sin embargo, ello es sólo una versión parcial, pues la educación se delimitó gradualmente como *área científica de intervención especializada* de otras disciplinas, básicamente de las que adquirieron estatus científico en las ciencias sociales. En cuyo campo científico el reconocimiento anhelado por la psicología también se mantuvo en entredicho por su relación dependiente con disciplinas de las ciencias naturales, entre ellas la biología y la medicina (Wallerstein, 1996: 3-36).

Así, *la educación empezó a obtener reconocimiento de que su constitución es hartamente compleja*, conforme características de su naturaleza social, pues la constituyen dimensiones múltiples y convergentes, de tipo económico, histórico, político, cultural, etc., así como al cualificarse por su carácter cambiante, irrepetible específico, diverso y particular, en términos del indiscutible movimiento de sus referentes de: tiempo histórico, estructura social, espacio contextual y expresiones de sentido singular e intersubjetivo de significado, que se socializan, sedimentan e imprimen en prácticas socio-históricas.

Por lo que *la educación se ha analizado como fenómeno social* desde distintos enfoques y propiamente desde que se configuran las disciplinas del campo de las ciencias sociales; por ejemplo, como hecho social o como acción con sentidos impresos, o bien como praxis social⁵.

⁵ Estas categorías corresponden, respectivamente, a tratamientos analíticos ortodoxos de teóricos clásicos de la sociología empezando por Emilio Durkheim, representante del funcionalismo, así como por Max Weber y Carlos Marx, representantes de las teorías del relativismo y del conflicto (Cfr. Karabel y Halsey, 1976; y Bravo, Díaz-Polanco y Michel, 1989).

Ahora bien, conforme a la naturaleza social de la educación y por el carácter parcelario de la ciencia moderna, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX se enfatizó la necesidad de realizar análisis especializados sobre fenómenos educativos, a fin de atenderlos de manera amplia y profunda. Esa necesidad de investigación especializada repercutió en redefiniciones epistemológicas, además derivó en ajustes de la organización departamental de las universidades y en reorientar las prioridades de formación profesional; ello contribuyó a redefinir el proceso de institucionalización de las disciplinas del campo de las ciencias sociales y, por lo tanto, de sus sub-campos especializados incipientes (entre los que empezó a tener particular impulso la investigación educativa).

Al respecto, Törsten Husén reflexiona: *“los avances logrados en el campo de las ciencias sociales tuvieron intensas repercusiones en la investigación educativa. Sus problemas fueron abordados, dentro de un contexto más amplio, por sociólogos, antropólogos y economistas. Se comenzó a estudiar las condiciones de la educación fuera de las aulas, tanto en el hogar como en la sociedad en general”* (Husén, 1988: 49). En consecuencia, las prácticas de investigación educativa requirieron enfoques adicionales y no sólo diferentes a los aportadas hasta entonces por la psicología; asimismo, ante la exigencia de una mayor igualdad de oportunidades se enfatizó la importancia de impulsar estudios sobre antecedentes sociales y logros educativos diferenciados, por ejemplo desde teorías desarrollistas y del capital humano (Husén, 1988).

Consecutivamente, se advirtió a la investigación educativa como expresión de las “ciencias de la educación”, mismas que derivaron del trabajo interdisciplinario en departamentos universitarios, cuyo trabajo avanzó hacia realizaciones multi y trans-disciplinarias. *Ello, contribuyó a generar y acumular un capital especializado en materia de investigación e intervención educativa, desde intercambios interdisciplinarios y conforme temporalidades de desarrollo epistemológico, así como de historias institucionales específicas y de trayectorias profesionales de académicos singulares dedicados a tareas de investigación.* De esta manera, con relación a contribuciones constitutivas del capital especializado sobre lo educativo

(respecto a la atención de ciertos objetos de estudio), en el momento histórico correspondiente a las décadas de 1950 y 1960, gradualmente empezaron a destacar especializaciones sobre la educación, como las enmarcadas en el cuadro siguiente:

**CUADRO 5:
ESPECIALIZACIONES DISCIPLINARIAS SOBRE LO EDUCATIVO**

<i>Filosofía de la educación: estudia objetos relacionados con la ética, ontología y axiología de la educación; y se enfoca a definir y promover fines, objetivos, valores, etc.</i>
<i>Historia de la educación: analiza, en general, la génesis, evolución, cambios, rupturas y coyunturas de hechos educativos; y, en particular, cada espacio socio-histórico referido al trabajo educativo.</i>
<i>Biología de la educación: fundamenta e impulsa la educación física; misma que es advertida como factor esencial para desarrollar y proteger las aptitudes del ser humano.</i>
<i>Psicología de la educación: estudia la dimensión psicológica del educador y del educando, enfatizando aprendizaje, desarrollo infantil y diferencias individuales; su finalidad es apoyar la relación educativa equilibrada entre contenido-profesor-alumno.</i>
<i>Sociología de la educación: investiga diversos hechos y construcciones sociales, como son: instituciones y agencias de socialización; estructura social y relaciones de poder-control; procesos de logro y movilidad social; relaciones entre comunidades y entre sociedad-escuela-familia-individuo; procesos institucionales instituidos e instituyentes; y relaciones sociales en el aula, objetivas, implícitas y simbólicas.</i>
<i>Economía de la educación: focaliza diversas implicaciones socio-económicas de la educación; con el objetivo de contribuir al desarrollo y productividad de las sociedades nacionales, así como de los propios individuos.</i>
<i>Política de la educación: estudia la necesidad de políticas públicas así como el análisis de las consecuencias sociales que derivan de la legislación vigente, en que se sustentan las normas educativas; además focaliza tradiciones y prácticas que se legitiman socialmente, así como contradicciones de la propia reglamentación legal.</i>
<i>Administración educativa: focaliza lo referido a la gestión técnica y la organización administrativa del sistema educativo, analizando subsistemas, modalidades y planteles; así como para clasificar alumnos y coordinar el trabajo docente, etc.</i>
<i>Antropología de la educación: investiga tradiciones culturales que repercuten en: relaciones sociales, concepciones y prácticas educativas; sus análisis tienden a realizarse bajo la ascendencia de la antropología simbólica y la etnografía.</i>
<i>Pedagogía: inicialmente su orientación fue de carácter aplicado, con base en conocimientos de diversas disciplinas y a fin de intervenir en el diseño, desarrollo y evaluación curricular de la educación formal, así como apoyar cuestiones del proceso enseñanza-aprendizaje desde métodos, estrategias, recursos didácticos y normas. Aunque, sin duda, en décadas subsiguientes el perfil de la pedagogía se consolidó como corpus de investigación disciplinaria, para generar conocimientos y no sólo aplicarlos.</i>

FUENTE: Banks, 1983; Fernández y Sarramona, 1984; Soto Lesale, 1988; y Husén, 1988: 46-49.

Los referentes antes enunciados a propósito de especializaciones disciplinarias sobre el área educativa, permite advertir como la propia naturaleza social de los fenómenos educativos, al

caracterizarse por su composición multidimensional, ha fundamentado la participación plural de diferentes disciplinas científicas abocadas al análisis e intervención de la educación. De hecho, esas contribuciones acentúan la acumulación de acervos teóricos y metodológicos, que terminaron por sustentar posibilidades para constituir a la investigación educativa como un sub-campo especializado, el que progresivamente conquistó su autonomía relativa bajo contribuciones interdisciplinarias y multidisciplinarias.

Es decir, al proliferar estudios sobre fenómenos y problemas educativos desde diferentes disciplinas científicas implicó el desarrollo de confrontaciones epistemológicas, conforme concurrencias teórico-metodológicas cada vez más complejas. Por un lado, fue dominante la tradición donde se coincidía en impugnar generalizaciones y reducciones de la psicología educativa; por otro lado, paulatinamente fue destacando la tradición que ha reconocido consensos y competencias epistemológicas derivadas de desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios y de sus correspondientes expresiones especializadas en cuestiones educativas. Así, desde mediados del siglo XX a nuestros días, sobre la base de dichos antecedentes *se instauraron y desarrollaron sub-campos especializados de las ciencias sociales, entre ellos la investigación educativa* (Wallerstein, 1996: 50-53).

Junto con la intervención de varias disciplinas en el campo educativo, es significativa la influencia analítica de las tradiciones epistemológicas más hegemónicas de las ciencias sociales: positivista-nomotética, interpretativa-ideográfica y dialéctico-holográfica (Pourtois y Desmet, 1992)⁶; tradiciones que pautan y enmarcan paradigmas teórico-metodológicos que contribuyen de manera más próxima en la institucionalización de prácticas de investigación educativa. Los paradigmas de corte económico y psicológico han renovado su vigencia, pero también los de origen filosófico, sociológico, histórico y antropológico han mantenido especial dominio en la investigación educativa; entre ellos destacan, por ejemplo, paradigmas de ascendencia sociológica como: funcionalismo, estructural-funcionalismo, empirismo-metodológico, teorías del conflicto y nueva sociología de la educación (Karabel y Halsey, 1976).

⁶ A propósito de estas tres tradiciones se recomienda regresar páginas atrás y consultar el cuadro 1 de este capítulo, pues ahí se sintetizan características institucionalizadas de cada tradición.

Por lo que, dinámicamente, desde alguna disciplina, así como en cierta tradición y paradigma(s) adscriben los sujetos singulares sus prácticas de investigación educativa particular.

Cabe reconocer que si bien, como en cualquier otro campo científico, las relaciones entre los paradigmas que hacen sujetos singulares en sus adscripciones analíticas implican luchas complejas, como signo de competencia y rivalidad en cada campo, igualmente es cierto que esa lucha suscitada por la adscripción particular en distintos enfoques genera producciones simbólicas y acervos epistemológicos propios, acumulados progresivamente durante la constitución del campo especializado de la investigación educativa. En estricto, dicha constitución fundacional institucionalizada se ha logrado de manera constante y sistemática desde la década de los años 1950, lo cual no excluye importancia a los aportes anteriores desarrollados desde las últimas décadas del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

En el caso de América Latina, varios autores coinciden en considerar que el campo de la investigación educativa comenzó su proceso de institucionalización propiamente después de la segunda guerra mundial, en especial a partir de las décadas de los 50's y 60's; aunque, ante visiones de aparente homogeneidad (Akkari y Perez, 1998), cuestionan que su fundación y desarrollo se ha influenciado de manera heterogénea en cada uno de los más de veinte países independientes que integran la región latinoamericana, debido a su especificidad de contextos socio-históricos, económicos, políticos, culturales, territoriales, migratorios, educativos, académicos y científicos (Narodowski, 1999).

Dicha heterogeneidad la sustentan múltiples hechos, por ejemplo en términos institucionales hay países con universidades de más de cuatrocientos años de existencia, mientras otros cuentan con universidades de reciente creación; o como México que en materia científica tiene niveles de productividad similar a los Argentina, pero es el país latinoamericano con mayor proporción de investigadores educativos que realizan sus proyectos bajo el auspicio de universidades e instancias estatales (Narodowski, 1999). Asimismo, se identifica una larga etapa de múltiples y antecedentes que contribuyeron en la génesis del posterior proceso de institucionalización de la investigación educativa; como los referidos sobre distintos fundamentos y tradiciones

epistemológicas, además de la correspondiente fundación institucional de instancias y organizaciones dedicadas a tareas académico-investigativas.

En América Latina se cuenta con diferentes experiencias institucionales en torno a estudios sobre lo educativo, mismas que paulatinamente maduraron y se reorientaron, o bien se terminó deslindándose de ellas; como en Argentina que se creó el Laboratorio de Psicopedagogía en la Universidad de La Plata en 1914, mientras en Brasil se publicó el primer estudio de historia de la educación en 1889 (Narodowski, 1999). Además de que desde la década de 1930 se desarrollaron los sistemas educativos en países como Colombia, Brasil, Argentina y México, también se impulsó la investigación aplicada y experimental como tendencia principalmente dirigida hacia métodos de enseñanza (Narodowski, 1999).

El desarrollo de dichas experiencias institucionales sustentaron la creación gubernamental de instancias especializadas en materia de intervención pedagógica, por ejemplo en Brasil se fundó en 1937 el *Instituto Nacional de Pedagogía*, renombrado más adelante como *Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos* y desde 1972 se conoce como *Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educacionais*; destaca la publicación periódica de la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* desde 1944 (INEP, 2009). Bajo esa tendencia de institucionalizar instancias especializadas, en México se fundó en 1936 el *Instituto Nacional de Pedagogía*, que a finales de la década de 1960 modificó su denominación oficial como *Instituto Nacional de Investigación Educativa* (INIE), aunque a fines de la década de 1970 ese Instituto desapareció al fundarse la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), donde se integraron varios de sus investigadores⁷.

Sin embargo, ante el aparente dominio que en diferentes países de América Latina tuvieron estudios de corte pedagógico, psicopedagógico y didáctico-experimental, igual se desarrollaron reflexiones filosóficas y estudios desde otros soportes disciplinarios; por ejemplo, en Brasil se

⁷ Cabe adelantar que, según el testimonio de nuestros informantes, fueron 13 investigadores (de un primer grupo de 26) los que del INIE se incorporaron a la UPN al ser *invitados* por José ángel Pescador Osuna, quien en ese entonces y por breve tiempo coyuntural ocupó una doble posición institucional: tanto director del INIE como Jefe del Área de Investigación de la UPN.

realizaron estudios sobre historia de la educación. Asimismo, desde las décadas de 1920 a 1940, en México se ubican investigaciones antropológicas que adaptaron el método etnográfico a estudios en escuelas; por ejemplo en 1922 Manuel Gamio, como alumno del antropólogo estadounidense Franz Boas, “*estudió el efecto de un modelo de desarrollo regional en una comunidad teotihuacana*”, su proyecto “*dio origen a la Escuela Rural Mexicana y a las Misiones Culturales*”; asimismo, Moisés Sáenz, como discípulo de John Dewey, estudio alumnos tarascos michoacanos “*y sentó las bases del Internado Indígena*” (Bertely, 2000: 17-18).

No obstante, experiencias investigativas como las antes referidas también se han prestado al debate y a la crítica, por representar supuestas prácticas de neocolonialismo y de dominio epistemológico, o bien por depender en la adopción de modelos y contribuciones teórico-metodológicas, generadas en países de mayor desarrollo económico. Ello al considerar que la producción de investigación educativa y, en general, de las ciencias sociales, se ha regido desde la hegemonía de paradigmas occidentales y eurocentristas (Cfr. Ianni, 2002; Lander, 2000; y Zemelman, 1995; y Zamora, 2002).

Igualmente se ha reconocido que desde las primeras experiencias inter y multidisciplinarias, sobre todo a partir de la década de 1990, se ha otorgado especial prioridad al trabajo multirreferencial frente a lo pretendido como general-universal y formalmente idéntico (Cfr.- Ducoing y Landesmann, 1993; y Weiss, 2006). Por lo que han resurgido tradiciones preocupadas por lo local-nacional y que dan importancia a lo particular-singular, al adaptar, reinterpretar y recrear aportes científicos locales y de otras latitudes mundiales, de acuerdo con circunstancias específicas y pertinentes a cada objeto de estudio; contrarrestado además prácticas mecánicas de adopción lineal y reafirmando la pluralidad de conocimientos (Cfr. Charle, Schriewer y Wagner, 2006).

En este sentido, al iniciar la segunda mitad del siglo XX y como campo especializado de las ciencias sociales, la investigación educativa logró diversos desarrollos y consolidación en países metrópoli como Estados Unidos, Francia, Reino Unido y Alemania (Cfr. Husén, 1988); mientras que desde entonces en países de América Latina se fue construyendo de manera

diversa e incipiente. Por ejemplo, en México se fortaleció institucionalmente su progresivo impulso desde los años 1970 (Cfr. Latapí, 1981 y 2004; Vielle, 1979; y Zamora, 2002).

De hecho, varios autores coinciden en afirmar que la investigación educativa en América Latina, comenzó a instaurarse en la década de 1950; y, si bien, en algunos países cobró especial relevancia desde las décadas de 1960 y 1970, en otros se deterioró o estancó. En estricto, el crecimiento económico que tuvieron durante las décadas de 1950, 1960 y 1970, países como Brasil, México, Venezuela y Colombia, contribuyó para fundar instancias dedicadas a la investigación educativa; mediante las cuales, en ese periodo, México asumió el liderazgo en la producción editorial, mientras en Argentina los problemas económico-políticos culminaron con la dictadura militar y en el deterioro temporal de las instituciones universitarias y académicas; por su lado, en Chile la dictadura pinochetista no logró ser tan devastadora en cuanto a la investigación educativa, pues el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación se conservó y se mantuvo entre los mejores de la región, así como el Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (IMCED, 2009).

No obstante, en la década de 1980 la crisis derivada de la deuda externa afectó a los países latinoamericanos, a grado tal que se redujo el financiamiento para proyectos de investigación y para becarios en el extranjero, disminuyó la adquisición de libros y equipos importados y desaparecieron dependencias públicas y privadas. En la década de 1990 la región recuperó optimismo, al mejorar la economía, superar dictaduras militares impuestas, renovar importantes principios de democracia en varios países, impulsar nuevas reformas educativas que asumían la importancia de elevar los índices educativos en la población y reconocer la relevancia de la investigación educativa, discursiva e institucionalmente (IMCED, 2009).

En suma, el campo de la investigación educativa se ha desarrollado diferenciadamente entre los países de América Latina, de manera paulatina durante las últimas dos décadas; aunque, además, no por ello ha dejado de enfrentar serias dificultades externas, así como debates y avatares internos. Sin embargo, la premisa general indica que el campo de la investigación educativa apenas tiene en promedio medio siglo de vida, en la región latinoamericana y a nivel

nacional, y su desarrollo, impulso y consolidación relativa es aún más reciente; pero en parte se ha visto limitado por los problemas económicos y condiciones sociopolíticas que han debilitado la visión prospectiva de las políticas públicas en esta materia investigativa.

2.2.2. Procesos fundacional y de desarrollo de la investigación educativa, en particular en México

En México, así como en muchos países de América Latina, se ha reconocido a la investigación educativa como un campo especializado fértil de conocimientos, en el que se han desarrollado procesos de institucionalización, socialización y profesionalización particular. Efectivamente, en la investigación educativa de México se introdujeron, socializaron, adaptaron y recrearon diversos fundamentos y contribuciones teórico-metodológicas como las antes expuestas; por ejemplo, desde la década de 1970 empezaron a tener una contribución prolífica paradigmas de las ciencias sociales de corte interpretativo-cualitativo, como son los de la nueva sociología de la educación y la etnografía, complementando a paradigmas dominantes en ese entonces como eran los psicométrico y del empirismo metodológico, entre otros, (Cfr.- Karabel y Halsey, 1976; Corenstein, 1988; y Bertely, 2000: 17-21).

Al respecto, cabe destacar que en 1955 se instaura e impulsa el paradigma del empirismo-metodológico en procesos de profesionalización y, en particular, de posgrado en pedagogía de la Universidad de México (Ducoing, 1990). El cual, a inicios de la década de 1960, se integró de manera incipiente y complementaria con “*las licenciaturas universitarias en pedagogía, (y) la creación de espacios para formación pedagógica de profesores universitarios*”; lo que constituyó el “*evento más relevante para entender el desarrollo de la investigación educativa en relación a la educación superior*” (Díaz Barriga, 1990: 7). A partir de ahí se incorporaron diversas bases paradigmáticas para desarrollar la investigación educativa en México.

Como un hecho significativo de institucionalización científica en México, desde finales de los años 60's y durante la década de 1970, destacó la fundación o reorientación de importantes establecimientos institucionales para realizar la actividad de investigación educativa en exclusiva

o con prioridad especial; ello sobresalió junto con variadas experiencias de profesionalización y el impulso sucesivo de posturas inter y multidisciplinarias, articuladoras de fronteras epistemológicas y de paradigmas teórico-metodológicos complementarios. En estricto, la fundación y reorientación de establecimientos institucionales dedicados a tareas de investigación sobre educación, tuvo como antecedente la creación en 1936 del Instituto Nacional de Pedagogía (INP), posteriormente denominado Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE); mismo que como organismo dependiente de la Secretaría de Educación Pública tenía el propósito de apoyar procesos de reforma educativa (Cfr. Zamora 2002).

En paralelo, destaca la fundación del Colegio de México en 1940 (cuya institución antecedente es *La Casa de España en México*, 1938-1940), donde se integraron a intelectuales del exilio español republicano, para “organizar y realizar investigaciones en algunos campos de las ciencias sociales y humanidades; impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores y profesores universitarios; editar libros y revistas sobre materias relacionadas con sus actividades y colaborar con otras instituciones nacionales y extranjeras para la realización de objetivos comunes” (COLMEX, 2009). Asimismo, el 9 de mayo de 1951 se creó el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), conocido también como *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe*, orientado a “la búsqueda de soluciones para la problemática de la educación de adultos” (CREFAL, 2009). Igual en 1956 se creó el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), organismo internacional fundado en México como sede de 13 países de Latinoamérica, dirigido a “requerimientos en materia de educación, capacitación y formación de instituciones y sociedades latinoamericanas” (ILCE, 2009).

Sin embargo, diferentes analistas cuestionan que esas y otras instituciones no tenían como propósito central el desarrollo, impulso y consolidación de la investigación educativa; por lo tanto, realmente fueron tres las primeras instituciones en asumir ese propósito y contribuir en la institucionalización inicial de la investigación educativa, fundadas durante las décadas de 1960 y 1970: el Centro de Estudios Educativos (CEE), la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza

(CNME) de la UNAM y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV del IPN (Cfr. Gutiérrez, 1998; Zamora, 2002; Ducoing, 1990).

En un primer momento y con respaldo de una orden religiosa y de la iniciativa privada organizada, se fundó en 1963 el CEE que, como Asociación Civil, fue pionero en constituir el campo de la investigación educativa como, al centrar su trabajo científico sobre problemas del sistema educativo nacional y generar nuevo conocimiento en esta materia. Seis años más tarde, en 1969, se fundó la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) de la UNAM, antecedente inmediato de los ahora extintos Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), que son base del actual Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE); esa Comisión se creó bajo la decisión del Rector Javier Barros Sierra, ratificada por el Consejo Universitario, a fin de apoyar el trabajo pedagógico-didáctico del profesorado de la UNAM y hacer aportes científicos al respecto. Dos años más tarde, en 1971 se instauró el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), por decisión del Secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, y del Subsecretario de Planeación Educativa, Roger Díaz de Cossio; ese Departamento se estableció justo cuando socio-históricamente ya se daba un creciente interés nacional por la investigación educativa, así como para afrontar la necesidad de elaborar los nuevos libros de texto gratuitos de educación primaria (Gutiérrez, 1998).

Estas tres Instituciones empezaron a instaurar una organización y normatividad científica propia, así como estilos y ritmos de trabajo particular, con lo cual empezó a conformarse el campo de la investigación educativa (Gutiérrez, 1998: 20-32). Además, durante la década de 1970 se crearon otras Instituciones que ampliaron la cobertura de investigación educativa, en particular en 1974 se fundó la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), integrada por tres Unidades Académicas (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco) y donde desde entonces se desarrollan múltiples proyectos de investigación, entre ellos en materia educativa. Asimismo, en 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que empezó a operar sobre la base de tres

funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión), estructuradas organizacionalmente en torno a 5 áreas académicas, en exprofeso una de ellas fue el Área de Investigación.

En este sentido, el desarrollo del proceso de institucionalización de la investigación educativa se impulsó durante la década de 1970; pues fue cuando empezó a ganar reconocimiento por la comunidad científica, así como cuando se legitimó como referente sólido para apoyar la toma de decisiones de la educación pública nacional (Gutiérrez, 1998: 17-20). Proceso reafirmado con el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, al convocar a directivos y especialistas de centros de investigación educativa, de universidades y de instancias gubernamentales; quienes entre 1980-1981 y bajo la coordinación nacional de Don Pablo Latapí, elaboraron el *Plan Maestro de Investigación Educativa 1982-1984*, concebido como instrumento indicativo para orientar la planeación, evaluación y regulación normativa de las actividades investigativas en materia de educación, continuas y permanentes en las distintas instancias especializadas (PNIIE-CONACyT, 1981: 1-6).

Todo ello fue base significativa para la institucionalización y desarrollo del campo de la investigación educativa, el que gradualmente se ha consolidado por la amplia contribución de investigadores e Instituciones implicadas, quienes han establecido su plataforma de intercambio mediante los siguientes diez Congresos Nacionales, donde un papel primordial lo ha jugado el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), desde su creación al cierre del 2° Congreso Nacional de Investigación Educativa⁸. En particular, los congresos nacionales han contribuido a impulsar y desarrollar la investigación educativa en nuestro país, además de difundir, intercambiar y generar bases significativas para la reflexión teórico-metodológica, al

⁸ El 1er. Congreso lo organizó el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE) del CONACYT, en el que directivos y especialistas convocados en su mayoría provenían de instancias de la Secretaría de Educación Pública; el 2° Congreso se efectuó en 1993 y lo organizaron instituciones de investigación educativa; y desde el 3er. Congreso, realizado en 1995, han sido organizados cada dos años por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). De modo que los siguientes Congresos han sido: 4° en 1997; 5° en 1999; 6° en 2001; 7° en 2003; 8° en 2005; 9° en 2007; 10° en 2009 y 11° en 2011. Para la difusión de conocimientos el COMIE publica la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, además de diversas colecciones de libros (Cfr. Weiss: 2006).

reunir experiencias entre pares y socializar la producción de conocimientos mediante la publicación de estados del conocimiento, libros y revista.

Además, se han realizado estudios diagnóstico que indican que a pesar de dificultades de financiamiento que afecta al sector académico, se ha logrado un desarrollo enorme de la investigación educativa en México, equiparable al de Brasil y Colombia y con alto nivel competitivo frente al alcanzado por la investigación educativa española; sin embargo, en 1993 se reconocía también que dicho desarrollo no era comparable con el nivel de producción estadounidense, ni de los países más desarrollados de Europa (Weiss y Loyo, 1993: 7).

En paralelo y de manera autocrítica, se ha enfatizado la escasa autonomía prevaleciente en gran parte de establecimientos institucionales y, por ende, de los agentes dedicados a este oficio, desde los años 80's, pues programas y proyectos de investigación no han logrado exentar del todo influencias y criterios instaurados por organismos nacionales e internacionales, al margen de necesidades de desarrollo de los campos científicos, por lo que tales organismos al otorgar financiamiento para este trabajo científico han llegado a asumir como una de sus facultades la evaluación y orientación de resultados hacia la optimización de acciones educativas, así como para fundamentar la toma de decisiones (Karabel y Halsey, 1976).

De este modo, las políticas de financiamiento institucional han tendido a favorecer la investigación aplicada por sobre la básica, con el riesgo de reforzar tendencias de adopción de modelos pretendidamente universales, al margen de que sean sesgados y ajenos a condiciones socioculturales e idiosincrásicas de la diversidad poblacional (Cfr. Arredondo, 2003; Maggi, 2003; Galán, 1995; y Castañeda y otros, 1991). Sobre este asunto particular, en la década de 1990 se identificó que quienes realizaban tareas de investigación básica, institucionalmente se ubican principalmente en Universidades públicas, Instituciones politécnicas, Unidades de la UPN, asociaciones civiles y escuelas normales; y quienes realizaban estudios para la toma de decisiones se desenvuelven básicamente en centros privados y en instancias administrativas de los sistemas estatales de educación pública (Galán, 1995; y Castañeda y otros, 1991).

En relación con la profesionalización de los agentes dedicados a la investigación educativa, se observa un elevado incremento en grados de maestría y doctorado obtenidos desde los años 90's, en paralelo al aumento ofertado en programas de postgrado (Colina y Osorio, 2003). Sin embargo, se advierte que los postgrados que realmente forman investigadores en educación atienden una población mínima los que además de ser escasos y costosos en dinero y tiempo invertido no arrojan datos precisos del número de egresados de posgrado que después sigan haciendo tareas de investigación educativa, de modo que la formación recurrente ha descansado en la misma práctica de investigación cotidiana (Galán, 1995)⁹.

A propósito de ello, se presume una profesionalización no consolidada de los agentes dedicados a este oficio, lo que a su vez limita la formalización ampliada de roles institucionales, cuya dedicación prioritaria sea la investigación educativa¹⁰. Por lo tanto, dentro del contexto nacional se observa el incremento de organizaciones, grupos y personas dedicada a la investigación educativa, aunque el denominador común es que dicha tarea se realiza como complemento o adición a otras actividades, tanto académicas como administrativas; ello implica la condición social de asumir posiciones institucionales connotadas por múltiples funciones y amplios márgenes de responsabilidad, de manera tal que una de entre varias tareas a cumplir es la investigación (Castañeda y otros, 1991: 23-34; y Schmelkes y López, 2003: 143-149).

⁹ Tal consideración resulta complementaria y coincidente con lo que, desde principios de los años 1980, Pablo Latapí afirmaba: *"haciendo a un lado las licenciaturas y normales, de donde todavía procede una proporción considerable de los actuales investigadores, y que no preparan para las tareas de investigación, los investigadores con formación de mayor nivel provienen: de la propia práctica de investigación, o de estudios de posgrado en el extranjero, o bien de estudios de posgrado en el país"* (Latapí, 1981: 22).

¹⁰ Al respecto importa considerar la premisa de Rocio Grediaga: *la profesión académica como forma legítima e integrada de agrupación ocupacional representa la asociación de actores que se ubican en organizaciones de educación superior para cumplir con un fin, la función de producir, transmitir y certificar la adquisición del conocimiento y que tienen la capacidad de: 1) regular procedimientos de incorporación a la profesión y el mercado académico; 2) mediar, a través de su función docente, la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para formar parte de profesiones modernas; 3) evaluar productos y servicios que generan; y 4) construir un sistema de valores, normas y significados que orientan su acción, que llegan a construir un ethos particular.* (Grediaga, 1999: 128).

Asimismo, el impulso reciente de la investigación educativa durante las dos últimas décadas en México, ha repercutido de manera heterogénea en las distintas entidades federativas, así como marcada debilidad, falta de continuidad e inmadurez para realizar esta tarea científica, pues desde fines de los años 60's y hasta los 1980's, el desarrollo de esta tarea científica se centralizó en la capital del país y en su zona metropolitana (Cfr. Weiss y Loyo, 1993; y Castañeda y otros, 1991); aunque, desde los 90's ha procurado ampliarse a otras ciudades, mediante el impulso de estrategias de fomento y desarrollo de la investigación educativa.

Entre tales estrategias destaca: creación de redes de intercambio, con carácter presencial y electrónico; multiplicación de ediciones de libros, estados de conocimiento, revistas y publicaciones en línea; ampliación de programas de postgrado; y creación de espacios de confluencia, como grupos de trabajo interinstitucionales, seminarios, talleres y congresos periódicos, a nivel local, regional y nacional (Cfr. García, Greadiaga y Landesmann, 2003).

Al respecto y en términos de políticas públicas de prerrogativa gubernamental, el 18 de mayo de 1992 se firmó el "*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*", que *reafirmó la descentralización* comprometida en programas de modernización educativa y planteó la necesidad de que *cada entidad federativa impulsara la investigación educativa*, para favorecer la innovación y planeación de la educación; oficialmente se asumió que durante décadas y desde la capital del país se habían establecido políticas educativas estandarizadas, poco ágiles, rígidas e inadecuadas; además, de escasos centros especializados de investigación, en su mayoría ubicados en el Distrito Federal y zona metropolitana (Poder Ejecutivo Federal, 1989).

No obstante, desde entonces mantiene vigencia, pero en gran medida sin cumplirse, la siguiente recomendación: "*para que la investigación educativa acompañe adecuadamente a la federalización educativa, es imprescindible fortalecer la investigación regional*" (Weiss, 2006); en este sentido, al implantarse políticas de descentralización educativa en las entidades federativas de nuestro país se han realizado esfuerzos para fomentar y desarrollar la investigación educativa, aunque varios esfuerzos se realizaron previamente desde instituciones federales y menos por instancias estatales (Cfr. Castillo y otros, 1989; Zamora, 1993).

Es posible especular que dichos esfuerzos no fueron comprendidos cabalmente ni apoyados en la mayoría de entidades del país, pues al operar la descentralización educativa fueron canceladas muchas estrategias implantadas por instituciones federales, como el caso de los Talleres Regionales de Investigación Educativa de la UPN; o bien se han realizado de manera heterogénea por instancias de los sistemas estatales de educación pública, además de caracterizar su orientación más bajo criterios administrativos y de interés político de promotores; o más bien persisten problemas en las entidades federativas para institucionalizar la investigación educativa mediante su fomento y desarrollo continuo, ello debido a *vacíos en las políticas institucionales* y ausencia de recursos y estrategias que apoyen, orienten, coordinen, sistematicen, difundan y sostengan esta tarea; asimismo, *hay serias contradicciones entre discurso oficial y lo que se hace y deja de hacer por autoridades y algunos establecimientos educativos e instancias de investigación* (Cfr. Castañeda y otros, 1993; Zamora, Castañeda y Castillo, 1996; y Zamora, Cruz y Castillo, 1993).

En cuanto a Instituciones de Educación Superior de la mayoría de entidades federativas, se reconoce como denominador común que muchas tienen un marcado desequilibrio entre prioridades organizativo-administrativas, sobre la reducida primacía que otorgan a la investigación; paradójicamente, es usual que se objetive cotidianamente la supeditación de lo sustantivo-académico por debajo de lo organizativo-administrativo.

Ello repercute para que tareas sustantivas, en este caso de investigación, tengan mayor credibilidad y recursos cuando las realizan instancias administrativas, justificando que respaldan la toma de decisiones; asimismo, persiste la indefinición de esta tarea, trabajo aislado o en solitario, duplicidad de esfuerzos y escaso aprovechamiento de productos, aunado a la falta de apoyos financieros para su desarrollo, consolidación y divulgación. A pesar de ello, desde hace más de una década se ha recomendado que realicen más investigaciones sobre educación básica y educación tecnológica (Weiss y Loyo, 1993: 18).

Conforme a los datos antes recapitulados, es presumible que aún durante la primera década del siglo XXI, todavía sea reducido el intercambio entre instituciones de educación superior e instancias de los sistemas estatales de educación pública que incipientemente realizan investigación educativa; lo cual, entre otras cuestiones, se puede advertir mediante la escasa divulgación de productos. Tal situación objetiva una limitante real, para que experiencias y resultados de investigación educativa pudiesen ser reconocidos y apropiados tanto en la toma de decisiones, así como para innovar programas de docencia en los niveles de educación básica, media superior y superior (incluyendo, por supuesto, la formación y superación académica de docentes e investigadores).

No obstante, entre los establecimientos que han mantenido el desarrollo institucional de la investigación educativa, se han reconocido como contribuciones adicionales al proceso de institucionalización, los indicadores siguientes: generación de conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de investigación educativa; instauración y desarrollo de redes académicas de distintas instituciones; ampliación y fortalecimiento de relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones; facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación; contribuir a formar estudiantes en el campo de la investigación educativa; ampliar la difusión de conocimientos derivados de la investigación educativa hacia distintos públicos; y contribuir en la consolidación del COMIE como comunidad académica especializada en la investigación educativa (Rueda, 2003).

En suma, los antecedentes vinculados a procesos socio-históricos de institucionalización de la investigación educativa dan cuenta de fortalezas, debilidades y avatares que se han resuelto, o se han enfrentado o bien se mantienen vigentes al objetivar la actividad de investigación educativa; mediante lo cual se ha gestado, instaurado y desarrollado este campo especializado, gracias a esfuerzos institucionales y personales con los que en distintas momentos se han conquistado reconocimientos relevantes. Ello, a su vez, ha contribuido para que la *investigación de la investigación educativa* se haya llegado a constituir un tema toral, que ha implicado su inclusión

permanente en múltiples congresos, entre ellos los Congresos Nacionales de Investigación Educativa convocados por el COMIE cada dos años.

Por lo tanto, *hasta aquí sustenté la importancia de explorar y analizar asuntos relacionados con la investigación educativa a nivel mundial, regional y nacional*; asimismo, paulatinamente, delimité mi interés para perfilar *procesos de institucionalización* como un asunto de análisis central, particularmente *en torno a prácticas de investigación educativa*. Al respecto, es claro que los estados de conocimiento sobre la investigación educativa dan cuenta de análisis que se han esforzado por diagnosticar el estado de la investigación educativa, así como para explicar procesos constitutivos de este campo científico en nuestro país; sin embargo, son *escasas las investigaciones sobre procesos de institucionalización de la investigación educativa al interior de Instituciones universitarias y de instancias dedicadas a esta actividad científica, así como bastante palpable la falta de enfoques socio-históricos*.

Precisamente, en tales limitantes y carencias radicó la necesidad e importancia para realizar esta investigación, donde he tenido la oportunidad de focalizar el papel de sujetos sociales y de sus trayectorias singulares en procesos de institucionalización de la investigación educativa. En particular, cabe enfatizar que con este estudio *pretendo contribuir en la comprensión de cómo convergen diversos sentidos (institucionales y singulares) en la constitución de prácticas de institucionalización de la investigación, conforme al contexto socio-académico y político-cultural de una Universidad específica*; sobre ello me abocaré en adelante.

Capítulo 3.
**TRAYECTORIA PROFESIONAL DE SUJETOS SINGULARES EN LA GÉNESIS
PRE-FUNDACIONAL DE LA UPN, AÑOS 60'S Y 70'S**

*“Lo único importante en este angosto camino
que enfrentamos a diario, son las huellas
con las que marcamos la trayectoria.”*

Anónimo

Presentación

Desde el presente capítulo doy a conocer resultados y hallazgos reconstruidos durante esta investigación; pero antes es importante compartir varias consideraciones analíticas en torno a datos expuestos en este capítulo y subsiguientes. Desde que triangulé referentes empíricos y premisas teóricas, comprendí que *hay prácticas de institucionalización* de la investigación que no derivan sólo de hechos estructuralmente deterministas, ni en exclusiva de sentidos intencionales, mucho menos sucede por fenómenos dados como espontáneos o definitivos

Al respecto advertí pertinente lo teorizado por Peter Berger y Thomas Luckmann, en el sentido de que son prácticas particulares las que durante largo tiempo terminan por construir instituciones específicas, mediante procesos socio-históricos y políticos de institucionalización (objetivación, habituación, tipificación, legitimación, socialización, sedimentación, conflicto y cambio); por lo que esas prácticas implican no sólo posibilidad de reproducción sino de ajuste e incluso de reinstitucionalización o desinstitucionalización. Por ello, a través de distintos ciclos de temporalidad, toda práctica particular guarda no sólo relativa estabilidad y similitud sino también diversidad y cambio (Berger y Luckmann, 2005: 66-183).

Paulatinamente, asimilé que se trata de *construcciones sociales que entretajan de manera estrecha: trayectorias profesionales e historia institucional*; ello coincide con la premisa de Eduardo Remedi acerca de que *“los sujetos ligan su trayectoria biográfica personal con la historia institucional y la institución adquiere sentido para el sujeto porque se entrecruza y se entrelaza con su biografía personal”* (citado por Landesmann, 2009: 53¹). En particular, en

¹ En este sentido, Monique Landesmann, Hortensia Hickman y Gustavo Parra, reconstruyen significativamente la relación estrecha entre la historia institucional de la carrera de psicología (en la FES-Iztacala de la UNAM) y la trayectoria profesional de académicos singulares; mediante lo cual explican que a partir de la historia-biografía de estos sujetos han construido su identidad institucional (Landesmann, Hickman y Parra, 2009: 25-48).

esta investigación la noción de *trayectoria profesional* permite focalizar trazos constitutivos de sujetos sociales singulares y relativamente heterogéneos, quienes durante sus historias de vida adquieren experiencias singulares al ocupar varias posiciones académicas en diversos establecimientos institucionales, tanto en sus procesos formativos como en sus desempeños laborales; en cuanto a la *historia institucional* la reconstruyo a partir del contexto socio-político y académico-cultural donde emerge la demanda de fundar la Universidad Pedagógica Nacional, en cuyo proceso socio-histórico se define su perfil institucional como organización de educación superior específica, a fin de objetivar prácticas académicas especializadas de investigación, docencia y difusión cultural, dirigidas al magisterio del país.

No obstante, bajo una lectura histórica de los referentes empíricos disponibles, pronto fue evidente que *la relación entre trayectorias profesionales e historia institucional* no es del todo complementaria ni armónica, sino *dinámica y contradictoria (caótica), al anudar diversos sentidos* (de ‘estructuración-general’ y de ‘interés-particular’) en el proceso constitutivo de las prácticas académicas; pero, además, en distintas temporalidades tal relación carga el énfasis y dominio de unos sentidos sobre otros, cuando sujetos singulares objetivan una práctica particular (en este caso, de investigación educativa). De este modo, en un momento histórico hay sentidos que contribuyen a construir un ‘campo’ institucional, mientras que en otra temporalidad inciden en revolucionarlo²; en los resultados expuestos en adelante podrá advertirse que tal relación implica el *encuentro interdependiente y en tensión de mandatos institucionales y sentidos singulares*, que remiten a dos dimensiones: una *objetiva-‘determinante’*, y otra *subjetiva-‘interesada’*, conforme a las cuales los sujetos han tendido a orientar y ajustar prácticas particulares (Bourdieu, 2002: 140).

² Ello lo refiere Pierre Bourdieu (2002: 139-158), pero al respecto también aporta Pedro Miramontes cuando analiza la noción de tiempo desde los sistemas dinámicos para identificar propiedades de sistemas que cambian con el curso del tiempo; para ello se apoya en premisas sobre el papel jugado por el tiempo para determinar configuraciones, trayectorias y evoluciones temporales diversas. Afirma que todo sistema dinámico impone al tiempo la restricción de lo imposible por cruzarse trayectorias que dan pie a dos escenarios compatibles: punto de equilibrio o de solución periódica; aunque, cuando un espacio-campo se constituye por tres dimensiones (por ejemplo: historia institucional, trayectorias profesionales y socialización de pautas de otros campos) surgen los ‘*atractores extraños*’ (pautas mandatadas o retomadas), como tercera posibilidad que por su naturaleza múltiple se conjunta caóticamente con el comportamiento del sistema dinámico, generando dinámicas contradictorias que llegan a separar lo viable de lo inviable, lo posible de lo imposible, lo real de lo imaginario, lo objetivo de lo subjetivo (Miramontes, 2005: 43-60).

Justamente, estas premisas apoyan lo esbozado en la introducción sobre cómo el análisis socio-histórico y político del referente empírico delimitó *temporalidades que permiten reconocer procesos de institucionalización de prácticas de investigación particular*; prácticas que al reconocer su constitución por diversos sentidos focalizan cómo se anuda, dinámica y contradictoriamente, la *tensión socio-histórica y variable entre trayectorias* de académicos singulares *e historia institucional* de la UPN. Por la solvencia de ciertos datos disponibles fue pertinente delimitar tres temporalidades para analizar la genealogía de sentidos *diacrónicos* y su concurrencia *sincrónica* al constituir las prácticas; pero *las prácticas de institucionalización no son de exclusividad investigativa, sino en cada temporalidad se asocian* (prioritaria, complementaria o subordinadamente) *con otras prácticas académicas* (básicamente docentes, pero también de gestión, de asesoría y de difusión cultural).

Expuesto lo anterior sobre tal *asociación*, deseo se entienda el porqué aquí las he tipificado como *prácticas de institucionalización investigativo-académicas*. Más adelante podrá advertirse que desde que se fundó la UPN su perfil institucional y su organización académica han mantenido definidas y mandatadas a las actividades de investigación, docencia, y difusión cultural, como las tres funciones sustantivas de esta Universidad, prescribiéndoles similar importancia en lo particular y en su conjunto; sin embargo, el análisis socio-histórico muestra que las prácticas investigativas efectivamente institucionalizadas, en realidad se han gestado, debatido, constituido, ajustado y cambiado desde incluso los momentos de *génesis y de fundación*, pues en torno a ello concurren diversas significaciones singulares, así como diferentes influencias socio-culturales y políticas.

Entre tales influencias destacan las de carácter *científico-académico*, que desde la formación profesional de los académicos proyectan diversos sedimentos institucionales y contribuyen a constituir disposiciones epistemológicas amparadas en capitales simbólicos (disciplinarios y teórico-metodológicos); mismos que han sido incorporados y reapropiados subjetivamente durante sus trayectorias profesionales singulares. O bien las presiones *administrativo-organizativas* que se objetivan en lo mandado institucionalmente, como urgente y prioritario, aunque ello es empujado por directivos y grupos institucionales dominantes.

En suma, a lo largo del capitulado podrá advertirse como los procesos de institucionalización de prácticas investigativo-académicas se han gestado, instaurado, desarrollado y modificado por la contribución y tensión de ordenamientos institucionales y significados singulares, por lo que ni en exclusiva ni obligadamente los sujetos acatan mandatos institucionales jerárquicamente superiores; en estricto, la institucionalización de prácticas particulares (como *tomas de posición*) implican tanto sentidos que emergen de disposiciones subjetivas como de mandatos institucionales, conforme la historia del campo académico de la UPN y la concurrencia de trayectorias profesionales de los académicos. Por lo tanto, los sujetos sociales procuran coincidir o bien asumir diversas perspectivas relacionadas con prerrogativas institucionales y con sus intereses singulares, heterogéneos e “identitarios”; pues los procesos de institucionalización implican el *anudamiento de la dualidad entre lo dado-instituido y lo dándose-intituyéndose*³, en tanto su tensión logra diferentes amarres y deslindes entre mandatos institucionales y sentidos singulares.

En fin, de ello y más dará cuenta la reconstrucción narrativa del entramado que corresponde a cada temporalidad citada en la introducción, empezando enseguida con la de génesis.

3.1. Antecedentes contextuales que pautan las trayectorias de ‘quienes, sin saberlo, serían académicos de la UPN’.

A fin de reconstruir el trazo incipiente de las trayectorias profesionales, consideré importante distinguir lo rememorado por los 12 académicos que fungieron como *informantes clave* de esta investigación; pero, como sujetos singulares, primero es pertinente reconocer algunos de sus rasgos generales: nacieron entre 1944 y 1959, prácticamente en la época más reciente de la posguerra; 6 son originarios del Distrito Federal y 6 de varias ciudades-poblaciones del país; 6 se incorporaron a la UPN como fundadores y los otros 6 posteriormente.

A continuación recupero sus relatos según estos dos períodos en que ingresaron a esta Universidad; es decir, en la medida de los temas se ubica: por un lado, lo compartido por 6

³ Sobre este particular, Guadalupe Valencia García asume que es mejor pensar el asunto de las temporalidades como un tema de naturaleza desplegable, por lo que recomienda que “*uno de los principales ‘desdoblamientos’ que podemos hacer en torno al tiempo es, justamente, el que nos permite pensarlo a partir de dualidades que, no por el hecho de contener sentidos opuestos, deben conducir a un pensamiento disyuntivo.*” (Valencia, 2005: 511).

académicos fundadores de la UPN (4 de ellos de la Unidad UPN-Ajusco del Distrito Federal, y 2 de otras Unidades UPN del país); por otro lado, lo referido por 6 académicos más que se incorporaron paulatinamente a esta Universidad desde 1983 (3 en Unidades UPN del país y 3 en la Unidad UPN-Ajusco).

De entrada, esta agrupación ayuda a identificar a quienes iniciaron su formación profesional en los años 60's e iniciaron su desempeño académico a fines de esa década y durante los 70's, *bajo ideas e influencias contextuales de los años 60's* (los 6 primeros: Gerardo, Gabriela, Fermín, Marcos, Raúl y Alejandra), así como a quienes se formaron y adquirieron sus primeras experiencias profesionales en los años 70's y 80's, con *ideas e influencias contextuales de esas décadas* (los 6 siguientes: Roberto, Nancy, Diego, Aurelio, Alicia y Hugo)⁴. No obstante, la agrupación antes esbozada se profundizará con mayor detalle en incisos siguientes, ya que ahora corresponde referir datos constitutivos y contrastantes del contexto socio-histórico, político y científico-cultural predominantes entre los años 60's y 70's, pues de cierto modo y según ellos lo asumen influyeron en sus propias vidas y perspectivas; en estricto reconocen algunos referentes como huellas multireferenciales que impactaron sus anhelos y decisiones por hacerse de una profesión.

Entre las circunstancias que recuerdan tuvieron repercusión general en la sociedad, hacen un recuento sobre como en esas décadas hubo importantes y variadas transformaciones, por ejemplo Gerardo advierte que no sólo en términos de sus gustos personales sino de los mismos campos de “la música” y “la moda”, el rock dominaba durante los 60's, junto con cambios revolucionarios en el vestir (como: pantalones acampanados, minifalda y botas) y el cabello largo adoptado por los hombres; divertido refiere que él adoptó varios de esos cambios y de cierto modo los mantiene 50 años después. En paralelo, advierte que desde esa época comenzó su interés por *estudiar las “modas” cambiantes en autores y en corrientes teóricas de la pedagogía* (Cfr.- R.V.⁵ 5, 2007).

⁴ Con el propósito de resguardar el anonimato de los informantes, así como la confidencialidad respectiva, opté por utilizar pseudónimos para ubicar a estos sujetos sociales.

⁵ Desde aquí emplearé la abreviatura R.V., a fin de no repetir consecutivamente las referencias de: “Registros de Relatos de Vida” y “Relato de Vida”.

Por su lado, Aurelio, Roberto, Diego y Hugo aluden cuestiones similares, pero enfatizan que su sentido de compromiso social y su interés por focalizar cuestiones de injusticia social emergieron por sucesos del “*campo político*” y por trances internacionales como la “*guerra fría*” entre los bloques socialistas y capitalistas, endurecida en los años 60’s; aunque afirman que, desde su calidad de estudiantes, ello lo significaron “*con mayor sensibilidad y emotividad a raíz de los movimientos estudiantiles a nivel mundial y en México, suscitados entre 1967 y 1971*”, así como con la llamada “*guerra sucia*” desatada en nuestro país, junto con la emergencia de “*estallidos sociales*” y la “*estrategia de guerrilla*”, cuyas causas las ubican “*en las enormes diferencias económico-sociales y en la falta de oportunidades educativas, laborales y democráticas*”. Deploran “*la represión de esos movimientos por el ejército y fuerzas paramilitares*”; pero asumen que esos sucesos repercutieron de manera importante en la emergencia de sus perspectivas, inquietudes, ideales e intereses que aún mantienen vigentes⁶ (Cfr.- *R.V. 2, 8, 9 y 12, 2007 y 2009*).

En contraste y a propósito de los años 70’s, Fermín añora el llamado “*desarrollo estabilizador*” que en esa época caracterizó la economía nacional y que relativamente él disfrutó junto con alumnos ricos que atendía en escuelas preparatorias privadas de distintas ciudades del país; aunque esa añoranza es resultado de la comparación que hace con las distintas situaciones de “*crisis que han hundido a nuestro país durante los últimos 30 años*” (Cfr.- *R.V. 4, 2007 y 2009*). El mismo Fermín coincide con Marcos, Gabriela, Alicia, Alejandra y Nancy, al rememorar cuestiones del campo educativo de los 70’s; pues valoran como “*avances en este campo*”: “*la reforma educativa que impulsó la Ley Federal de Educación*”, “*la expansión de la educación básica*” y “*el incremento en el presupuesto educativo*”; aunque lamentan que ello no contrarrestó la “*masificación de la educación media superior y superior a pesar de ampliarse la red universitaria*” que cobijó parte del “*exilio de intelectuales argentinos y chilenos*” (Cfr.- *R.V. 1, 3, 4, 6, 10 y 11, 2007 y 2009*).

Sobre el campo educativo, es significativo que Gabriela, Alicia, Alejandra y Nancy compartan que fue desde sus experiencias estudiantiles que apreciaron las prácticas de sus maestros(as) e inyectaron sus anhelos para dedicarse profesionalmente a la docencia. Las cuatro precisan

⁶ Cabe precisar que los 4 estudiaron licenciaturas en sociología y prosiguieron con estudios de posgrado de las ciencias sociales y de las humanidades.

que su inspiración nació en distintos momentos de su educación básica; aunque Nancy enfatiza que su interés por la docencia en el nivel de educación superior se reorientó durante su formación profesional, en particular cuando tuvo la oportunidad de fungir como ayudante de profesor en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón de la UNAM, donde estudiaba su licenciatura en pedagogía (Cfr.- *R.V. 3, 6, 10 y 11*, 2007 y 2009).

A propósito del “*campo científico*”, Fermín aduce que la estabilidad económica y el propio crecimiento de las universidades pautó a profesores y estudiantes a interesarse por realizar tareas científicas; junto con ello Diego y Hugo recuerdan que “*los 70’s fueron considerados como el momento de profesionalización de la ciencia en México*”, coronado en 1971 con la fundación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Además, enfatizan que “*la investigación educativa empezó a tener reconocimiento especial no sólo en el terreno académico, sino también en el político*”; hecho evidenciado con la instauración de un mayor número de instituciones dedicadas a esta actividad y que varias proyectaron formar investigadores, orientados a analizar e intervenir sobre diferentes problemas educativos.

Por ejemplo, enfatizan que *la fundación en 1973 de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y en 1978 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se adicionaron a la tarea de investigación educativa que desde años atrás había empezado a realizar otras instituciones importantes, como el Centro de Estudios Educativos (desde 1963), el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (con su antecedente institucional desde 1969 de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza) y el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del IPN (desde 1971)*. Gerardo subraya que en esa tarea especializada incursionó desde mucho tiempo antes (1936) el Instituto Nacional de Pedagogía (INP), el que a mediados de los 70’s pasó a denominarse Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE), en el cual él laboró durante sus últimos años de existencia (Cfr.- *R.V. 4, 5, 8 y 12*, 2007 y 2009; así como Gutiérrez, 1999: 30-32).

De los referentes rememorados, de entrada destaca su heterogeneidad relativa, al oscilar entre cuestiones generales de carácter social, cultural, político, económico, educativo y científico, así como por el alcance nacional e internacional de varios acontecimientos; sin

embargo, los asumen como de fuerte impacto en su subjetividad personal. Es decir, pueden ubicarse como ideas e influencias que no sólo recuerdan como imperantes durante los años 60's y 70's, sino igualmente las reconocen como base de varias de sus inquietudes y motivaciones que emergen desde ese momento histórico, así como fuente de sus anhelos futuros; pero sobre todo como sustento importante de decisiones que, paulatinamente, fueron tomando al empezar a construir y decantar sus trayectorias profesionales.

En este sentido, son referentes que contribuyen no sólo a demarcar el contexto, sino ayudan a destacar influencias que comenzaron a repercutir en sus anhelos, inquietudes, preocupaciones, decisiones y perspectivas desde los mismos procesos socio-históricos en que principiaron su formación profesional (técnica y superior), que enriquecieron y ajustaron durante sus primeras experiencias laborales, adquiridas en muchos de ellos a partir de tareas docentes en instituciones de educación básica, media superior y superior; pero también de progresivas, eventuales y excepcionales participaciones con prácticas investigativas. Lo cual, al ubicarnos entre los años 60's y 70's, contribuye aproximarnos a *época y contexto* en donde, bajo determinados procesos socio-históricos, se suscitaron una diversidad de sucesos políticos, culturales, educativos y científicos, además de construirse actividades significativas (como las aquí referidas) que, tentativamente, en similitud podría caracterizar lo que pudieron vivir y experimentar más académicos (tanto de la UPN como de otras Universidades), durante ese momento histórico.

De hecho, la mayoría de nuestros informantes en sus relatos de vida rememoran esos acontecimientos y comparten significados y sensaciones, en los que asumen esa "*época como muy prolífica*" en tanto les contribuyó con "*múltiples aprendizajes*" formales e informales; por lo que al revalorarlos así es posible considerar comprensivamente que no sólo les aportó saberes, sino les socializó y sedimentó una especie de formación informal, enriqueciendo notablemente su formación formal (Berger y Luckman, 2005). No obstante, analíticamente, el recuento simple de sucesos no contribuye a comprender cómo fueron apropiándose esos aprendizajes; por lo que es pertinente recuperar relatos amplios que contribuyan a entender cómo se apropiaron y modificaron diversas inquietudes y premisas.

De ahí el cuadro siguiente, en el que al respecto retomo parte del relato de vida de 2 de nuestros informantes:

CUADRO 1.
PROCESOS DE APROPIACIÓN DE INQUIETUDES Y AJUSTE-CAMBIO DE NOCIONES

Aurelio: <i>'Entre prácticas políticas e inquietudes analíticas'</i>	Hugo: <i>'De creencias de fe a premisas científicas'</i>
<p><i>"En los 60's yo era ingeniero pero tenía otras inquietudes que incluso tiempo después redefinieron mi formación profesional y mis intereses analíticos. Sin duda, mis inquietudes han estado permeadas por circunstancias del contexto socio-histórico y político de México; y lo digo como parte de la generación de los años 60, cuando los jóvenes irrumpen ante problemas sociales y se esfuerzan por transformar al mundo. En aquella época, eran muy influyentes los movimientos sociales de transformación, por ejemplo el cubano con Fidel Castro y el Che Guevara, además participamos en movimientos como el de Marco Antonio Yon Sosa de Guatemala. Yo soy de esa generación que se formó con sueños y aspiraciones, así como con muchos errores y simplismos, al grado de creer que la construcción de la historia era un simple acto voluntario de los sujetos y que bastaba tomar decisiones, emprender la lucha y hacer el cambio; obviamente, ello terminó con grandes golpes, fracasos, cárcel y asesinatos de muchos compañeros. De ahí empezó a emerger nuestra pregunta: '¿Cómo construir la historia?'...</i></p> <p><i>"Sin embargo, muchos años nos costó entender, por ejemplo, que no es lo mismo aprender teoría que construir una capacidad de pensamiento crítico-dialéctico... Con esas bases anduve buscando en la teoría social porque no encontraba respuestas claras; en esa época había mucho althusserismo y también nos impactó el estructuralismo francés. Pero estábamos insatisfechos, porque desde aquella época eran dos procesos los que me inquietaba: ¿qué pasó con el movimiento de los jóvenes? ¿Por qué después de 1968 viene un derrumbe en los jóvenes? Ya no había asambleas, ni debates, ni reflexión en las universidades, como en los sesentas... Esas preguntas se convirtieron en proyectos de investigación sin cuajar, por distintos azares; como fue el hecho de que no había quien estuviera metido en el estudio de esa temática..."</i></p>	<p><i>"¡Nací con cierta vocación intelectual! Emergió desde muy chico en una familia donde era poco propicio el desarrollo intelectual, mis padres tenían sólo la primaria: mi papá rotulista y mi mamá ama de casa; ahí no se leían libros, sólo 'Lágrimas y Risas', 'Kaliman', 'Memín Pingüín'; mucho a nivel de esas revistas.... La diferencia que tuve siempre con hermanos y vecinos, fue que devoraba mis libros de texto: de historia, lengua, civismo; incluso un primo me regaló un librito de historia ¡que me fascinó!; lo leí y leí, como por ocho años..."</i></p> <p><i>"Me interesaba en ideas que a mis compañeros no; por ejemplo, desde niño empecé a cuestionar la existencia de Dios, en 5° o 6° año. Todavía a los 12 años era creyente, porque mi papá era muy católico y me llevaba a misa todos los días, pero en 1967 sucede la represión de estudiantes en Hermosillo, Sonora; acción tan dura que provocó que los estudiantes fueran nuestros ídolos y héroes. Al año siguiente se da lo del 68 e implica en mi distancia respecto a creencias que me rodeaban... En 1969 ¡dejé de creer en Dios! Esa decisión de repente se me vino así, lo que a mi papá le pudo mucho, porque ellos y mis 10 hermanos han sido creyentes toda su vida; pero a los 13 años ya no me latió esa creencia y realmente no me sonaba desde los 7 u 8 años, que fue cuando me comentaron sobre el origen de la vida según Darwin: el primer día que tengo clarito en mi memoria es una mañana que andaba con mi hermano mayor en el mercado y le dije: '¡oye!, pero ¿ya supiste que descendemos del mono?' es un día que yo recuerdo muy clarito, como si ese día hubiera descubierto la verdad. Después de la represión de los estudiantes me hice lector ferviente de los 'Agachados' de Rius, quien fue mi maestro en política; luego lector habitual de Sócrates, Platón, Kant, Marx, Lenin, Weber... Esos y muchos más teóricos, significativamente me han ayudado en mi línea de investigación sobre el estudio de las religiones..."</i></p>

FUENTE.- Registro de Relatos de Vida 8 y 9 (2007).

En los fragmentos anteriores es evidente cómo sobre estos dos académicos dominan, socio-históricamente, condiciones, ideas y cosmovisiones culturales socializadas durante los años

60's. Pero, es justo reconocer que se trata de sujetos con estilos personales muy vivos, pues uno de ellos aporta cómo fue incorporando, apropiando y reafirmando inquietudes políticas e intereses analíticos; y otro aduce cómo reestructuró nociones y tomas de posición ante creencias apropiadas con anterioridad, lo que implicó rupturas ideológicas y deslindes radicales con planteamientos religiosos y a favor de premisas científicas. Ello coincide con nociones de Ágnes Heller, quien advierte que la demarcación entre *doxa y episteme* y en particular entre creencias religiosas y premisas científicas, es base esencial para que tareas de investigación se desarrollen con propiedad, además de tener raíces históricas que se remontan a la misma fundación de la ciencia moderna (Heller, 1987).

En el cuadro anterior también se observa cómo estos 2 sujetos asumieron tomas de posición que implicaron difíciles decisiones, al incorporar y reafirmar inquietudes, así como al reestructurar nociones; tomas de posición que, sin embargo, los sujetos involucrados las revaloran como base y cimiento sólido de criterios y concepciones personales que, de cierto modo, dicen sostener todavía hoy en día. Destaca tal reconocimiento porque esas bases vividas y construidas durante las décadas de los 60's y 70's, dicen haberles fundamentado su constitución como sujetos sociales al impulsar sus anhelos de participación social futura y porque empezaron a perfilar lo que serían sus trazos formativos a nivel profesional; pues a partir de ahí procuraron y lograron su adscripción en marcos institucionales específicos (formativos y laborales), así como inscripciones más comprometidas con posturas teóricas, instituciones y grupos sociales en que han participado.

En este mismo sentido, Diego enfatiza que *'a pesar o gracias de haber vivido en un ambiente familiar de pobreza relativa y en el contexto de un pueblo minero en decadencia'*; ello no impidió para que su padre fuera uno de sus líderes más significativos con ideas sensibles y críticas. Ello a pesar de que sólo contaba con estudios de primaria, al igual que su madre, siempre se interesó para que en familia leyeran, reflexionaran y discutieran sobre contenidos y noticias vertidas en revistas como *'Crónicas de la Revolución Mexicana'*, *'Por Esto'*, *'Proceso'*, e incluso *'Los Agachados'* y *'La Familia Burrón'*. Cuyo contenido descriptivo y de denuncia lo considera vigente para enfocar la extrema situación de pobreza y muchas otras injusticias sociales, que se viven en pleno inicio del siglo XXI; aunque, como paradoja, ello

eran discusiones sostenidas con su familia desde que su padre adquiriría esas revistas en el D.F., cuando ahí trabajaba como obrero entre los años 60's y 70's.

Afirma que mediante esas revistas su familia se mantenía informada y compartían opiniones sobre diversos sucesos sociales y políticos, además en su entorno familiar han simpatizado con manifestaciones obreras y estudiantiles, con revueltas populares y con movimientos críticos que demandan justicia social; al respecto, se dice orgulloso de que su hogar funcionó como un espacio relevante para percibir y cuestionar situaciones de injusticia. De ello resulta significativo su reconocimiento que esas prácticas familiares, encabezadas por su padre, le contribuyeron a fijar su *'interés y esfuerzo por hacer una carrera universitaria en el campo de las ciencias sociales'*; y decidió finalmente estudiar sociología en la UNAM, al estimar que con base en esos estudios podría realizar tareas de investigación y, en lo futuro, ayudar en torno a causas de beneficio social (*Cfr. R.V. 12, 2007 y 2009*).

Por otro lado, hay remembranzas de académicas que remiten a contextos situacionales de nivel micro-social, cuando afirman haber recibido influencias significativas desde el salón de clases, durante su educación básica, media superior y superior; y reconocen haber anclado desde ahí sus intereses e intenciones para dedicarse a labores docentes. Por ejemplo, Alicia recuerda haber tenido un profesor excelente que le motivó para ser profesora en el futuro (*Cfr. R.V. 6, 2007*); sin embargo, en paralelo, hay quienes desde su papel actual de académicos reconocen que durante su formación profesional y previamente a su experiencia académica apenas tenían una leve intuición de lo que podrían hacer como profesionistas, pero sin ninguna seguridad al respecto y mucho menos sin tener una idea clara de por dónde podría encauzarse su trayectoria profesional (*Cfr. R.V. 7 y 8, 2007*).

Igualmente hay quien revela la importancia que en su vida tuvieron paradojas impensables o destinos formativos diferentes a los que habían proyectado con anterioridad, por ejemplo Nancy rememora que *"por casualidad"* se enteró e inscribió en una institución educativa diferente a la que antes había pensado, pues recuerda que junto con su mamá se encontró *"de repente al paso"* con una escuela de educación técnica que desconocía hasta entonces; sin embargo terminó siendo su alternativa a seguir ante el desconsuelo y angustia que le

provocó no lograr ser aceptada en una escuela normal de prestigio que pretendía, a pesar de que por largo tiempo había sostenido el anhelo de inscribirse ahí. O, también, cuando más adelante a pesar de no tener “*ni la menor idea e intención para laborar en instituciones de educación superior*”, “*casualmente*” encontró publicada una convocatoria para un concurso de oposición abierto, con el que obtuvo una plaza académica en la UPN; donde felizmente su balance le indica que ha construido una trayectoria productiva y satisfactoria, aunque no han dejado de registrarse varios sinsabores durante los casi 25 años en que ha laborado en esta Universidad (Cfr. R.V. 11, 2007).

Lo anterior evidencia que muchas veces los actos que en apariencia son por casualidad, sin embargo se concretan exitosamente cuando ante circunstancias inesperadas los sujetos se ven obligados a ajustar de repente sus opciones, sobre todo porque logran incorporar decisiones alternativas a corto plazo; de modo que esas acciones pueden ser más poderosas, eficaces y definitivas, que las probabilidades proyectadas cuidadosamente durante largo tiempo. Por ello asumo que las trayectorias profesionales refieren trazos relativamente heterogéneos e inesperados, pues socio-históricamente se construyen entre determinaciones contextuales impensables anudadas en franca tensión con el supuesto libre albedrío de sujetos singulares; justamente, con base en ese conjunto inicial de carácter heterogéneo y diverso de atributos, disposiciones y posibilidades, que más adelante y sin saberlo previamente ingresarían como académicos de la UPN, tanto en su momento fundacional como posteriormente al incorporarse gradualmente a esta Universidad, por ejemplo al valorarla como “*buena opción y con condiciones favorables para desarrollar proyectos académicos*” (Cfr. R.V. 2, 2007).

Lo hasta aquí expuesto permite advertir cómo las trayectorias profesionales son formas de construir la historia; pero, sobre todo, revelan el trazo de diversas tramas, entre ellas: tomas de conciencia inicial hacia búsquedas de acción intencionada, las que dicen orientarse por determinaciones macro-estructurales, las que desde el sentido común llegan a suponerse como resultado de “*casualidades*”. Pero en incisos siguientes podrán advertirse otras tramas de las trayectorias, en las que llegan a imprimirse diversas estratagemas o bien valerse de ardidés (Cfr.- De Certeau, 2000: LV) diseñadas y expresadas en términos duales (de disputa-

compromiso, comunicación-intriga y seguridad-suspense, entre otras), así como al proyectar desde el *presente actual* de estos sujetos: motivaciones y anhelos pasados y/o de porvenir.

En estricto, las trayectorias profesionales son trazos singulares (en este caso de académicos durante su formación profesional y experiencia laboral) e implican múltiples influencias que derivan de diversas bases y sedimentos socio-institucionales, por lo que al sustentarse de varias fuentes tienen un carácter multirreferencial y no están exentas de ajustes y cambios; en términos dialécticos, las trayectorias contribuyen a constituir y son resultado de las disposiciones subjetivas de los sujetos sociales, quienes incorporan y reapropian diversas influencias mediante procesos de subjetivación de manera dinámica y singular (Berger y Luckman, 2005). De este modo, en el presente y en lo futuro apoyan a académicos y grupos a pautar, distinguir, organizar y desarrollar estratégica e institucionalmente sus actividades académicas (en particular prácticas investigativas), a fin de objetivarlas con mayor solvencia; o bien, como varios de ellos lo enfatizan, para realizar sus prácticas académicas “*con especial pasión*”, “*entusiasmo*” y “*con gran decisión*” (Cfr. *R.V. 1, 2, 4, 5, 6, 10*; 2007 y 2009).

Ahora bien, cabe destacar que cuando el conjunto de nuestros 12 académicos informantes apelaron a su memoria histórica, les dio pie tanto para reconocer influencias imperantes, así como para recordar anhelos y tomas de decisión singular; decisiones a veces razonables y no necesariamente racionales. Y justo en ello amparo mi posición analítica para identificarlos como *sujetos sociales singulares*, pues si bien ellos reconocen determinaciones contextuales ciertas y reales en las que han vivido, no necesariamente las reconocen como atrapados irremediablemente en ellas, sino se asumen como sujetos protagonistas en la construcción de su historia social y de su propia identidad institucional; es decir, como sujetos sociales no excluyen reconocerse como parte de los contextos sociales en donde han adscrito sus actividades, pero también se asumen como personas con capacidades especiales y con posibilidades diferentes, para signar, negociar y tomar decisiones al momento de relacionarse con necesidades y responsabilidades de su realidad social, lo que implica una relación vivida entre motivaciones personales y lo que les está acotado como posible.

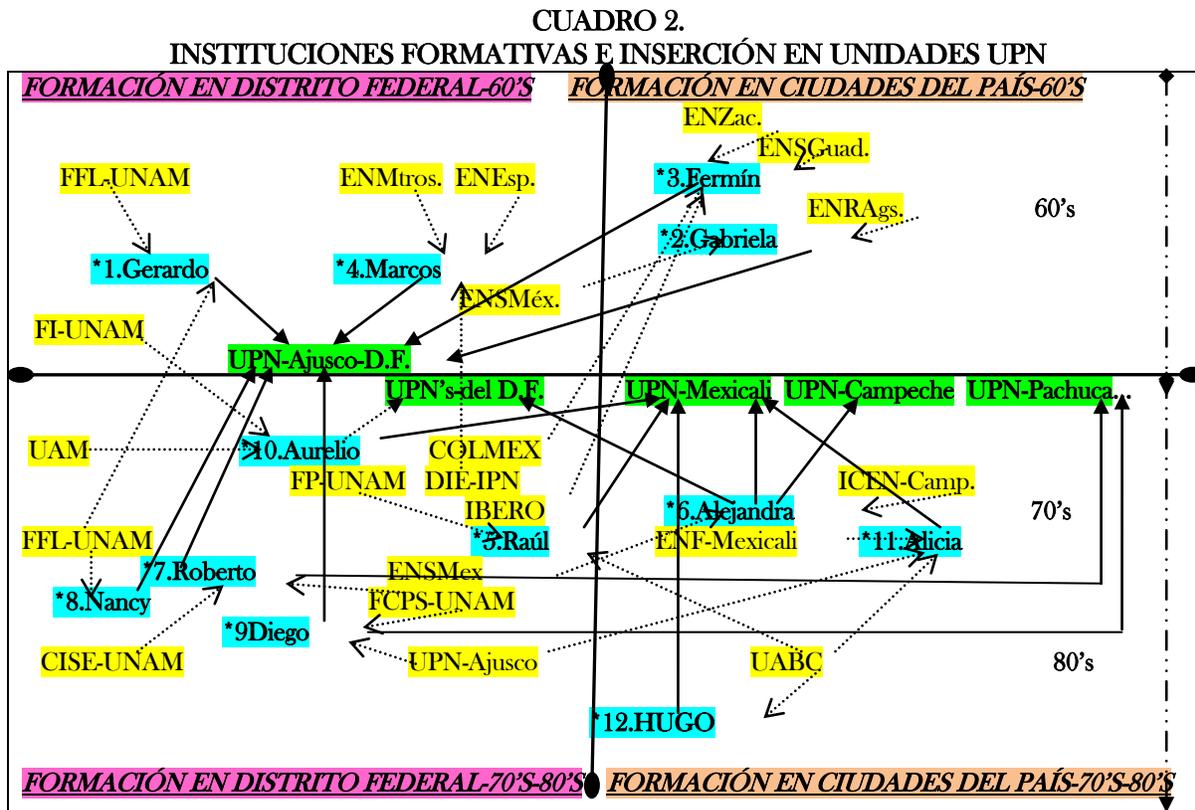
Por lo tanto, importa comprender cómo es que académicos singulares construyeron y contextualizaron sus trayectorias profesionales iniciales, bajo motivaciones, anhelos, inquietudes y decisiones personales, así como por prerrogativas e influencias determinantes socio-históricas; lo cual fueron logrando desde sus primeras experiencias institucionales formativas y laborales, así como entre condiciones y situaciones socio-políticas y culturales, tanto presentes como anteriores y de proyección futura. Ello es relativamente al margen de que estos sujetos, sin saberlo durante los años 60's y 70's, serían los futuros fundadores de la UPN, o bien se incorporarían más adelante a su vida académico-institucional⁷; además no niego que sus relatos de vida los compartieron ya como académicos de esta Institución. Sin embargo, en sus propiedades de singularidad y heterogeneidad se adiciona, como hecho fundamental, que desde antes de incorporarse a esta Universidad aprovecharon diversas oportunidades sociales, educativas y productivas, con base en lo cual empezaron a trazar socio-históricamente rutas específicas de trayectoria profesional. Dando continuidad a lo antes expuesto, enseguida se aportan otros datos

3.2. Trayectorias profesionales: entre varias oportunidades formativas e incipiente estado de la investigación educativa

La agrupación que esboqué en el inciso anterior se enriquece si estimamos no sólo la cronología de ideas e influencias contextuales en sus trayectorias formativas y de desempeño profesional, sino sí además observamos que el origen contextual formativo y de experiencias donde iniciaron sus tareas académicas no siempre se liga a la ciudad de la Unidad UPN donde empezaron a laborar y objetivar sus prácticas académico-investigativas: 4 empiezan su trayectoria profesional en el D.F. (previo a integrarse en la Unidad Ajusco); 3 la inician en entidades federativas del país (para luego incorporarse en Unidades UPN del país); 2 estudiaron y laboraron al principio en provincia (para integrarse después en la Unidad central de la UPN-Ajusco); y otros 3 inician su

⁷ En capítulos subsecuentes podrá advertirse que experiencias formativas y productivas preliminares las capitalizaron como recursos constitutivos y maneras de hacer singular, durante los años y décadas siguientes; ello a varios académicos les ayudó a arribar y conquistar puestos de jerarquía superior a la posición académica. Posiciones de autoridad tales como: *jefaturas de departamentos de estudios, coordinaciones de licenciaturas y de área académica, o bien dirección de Unidades UPN o de las Áreas de investigación, docencia y difusión*, etc. (Cfr.- R.V. 1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11 y 12, 2007 y 2009); pero académicos que mantuvieron posiciones subordinadas, de manera real o aparente en, les permitió conquistar poderes relativamente simbólicos y embestidos de reconocimientos, distinciones y prestigio académico-científico y social (Cfr.- R.V. 4, 5, 8 y 12, 2007 y 2009).

trayectoria en instituciones del D.F. (luego se incorporan en Unidades UPN del país). Además, entre estos académicos, unos se desempeñaron al principio en la Unidad Ajusco y luego incursionaron en una o varias Unidades UPN del país; y hay quienes al formarse en provincia han participado en Unidades UPN del D.F. y del país. Parte de la formación profesional y la respectiva inserción en Unidades de la UPN, se representa en el cuadro siguiente:



Ante el caos aparente apreciado en el cuadro anterior, realmente se trata de un cuadrante socio-institucional que contribuye a ubicar a académicos singulares (remarcados en azul) en relación estrecha (líneas punteadas) con instituciones de educación profesional (remarcadas con amarillo), donde se formaron entre las décadas de los años 60's y 80's, ya sea en el Distrito Federal o en otras ciudades del país, y mucho antes de saber que incursionarían en uno o más establecimientos de la UPN (remarcados en verde y con líneas continuas)⁸. En

⁸ Cabe reiterar que esta Universidad se fundó a fines de los años 70's; por lo que más adelante sería el espacio institucional donde estos profesionistas encontrarían terreno fértil para objetivar sus prácticas

particular, el cuadrante procura objetivar cómo la formación profesional de la mayoría de estos sujetos fue adquirida en el D.F., ello al margen de que más adelante se incorporarían en alguna(s) Unidad(es) UPN del mismo D.F., o bien de otras ciudades del país; asimismo evidencia el incremento de sus eventos formativos y de superación académica, posteriores a la década de los 60's, en los que domina su profesionalización efectuada en instituciones del D.F. y sus estudios de posgrado progresivamente cursados en instituciones universitarias.

Lo anterior es relevante pues esclarece la diversidad de orígenes institucionales, al acceder a diversas oportunidades de cultura académica durante su formación profesional y mediante interacciones académicas derivadas de sus primeras experiencias laborales; en particular, sus recorridos profesionales iniciales los trazaron entre los años 60's y 70's (y en ciertos casos en los 80's), desde diversos procesos formativos e incluso desempeños laborales no profesionales. En los relatos de vida recurre la remembranza de que al iniciar su formación profesional se apropiaron de capitales disciplinarios teórico-metodológicos, derivados de modas dominantes en la ciencia moderna de esa época (Cfr. *R.V. 1, 4, 5 y 12, 2007*), que paulatinamente adicionaron a capitales institucionales, normativos y culturales, adquiridos durante sus primeras experiencias laborales; por lo que esos capitales fueron constituyendo un conjunto heterogéneo de atributos académico-sociales y disposiciones subjetivas con potencialidad real para participar en distintos establecimientos institucionales.

Pero empecemos con su formación profesional: para lograr una mirada retrospectiva es pertinente ubicarnos en un momento reciente de la época contemporánea (2007-2009), donde destaca el dato referido a que estos 12 académicos no sólo cuentan ahora con estudios equivalentes de licenciatura, sino todos tienen estudios de posgrado a nivel maestría; pero permanece 1 como candidato al grado y 3 con grado, entre ellos 1 con dos grados de maestría. Además, la mayoría tiene estudios de doctorado (5 con grado y 3 candidatos al grado, además de tener grado de maestría); también 3 obtuvieron el diploma de alguna especialidad universitaria; 1 realizó una segunda licenciatura (ingeniería y sociología); 1 tiene grado de doctor y una segunda candidatura de doctorado. En su mayoría han cursado más de treinta seminarios, consignados como de “*actualización y superación*”.

académicas (en particular de investigación y de docencia), conforme a reglas institucionalizadas, además de usos y costumbres específicos de cada establecimiento de la UPN.

En los siguientes cuadros desgloso sus estudios de licenciatura y posgrado, durante estos casi cincuenta años; para ello retomo la agrupación del inciso anterior, por un lado fundadores de la UPN, por otro lado quienes se luego se incorporaron en esta Universidad. Podrá observarse: instituciones donde se formaron profesionalmente y períodos aproximados.

CUADRO 3.
FORMACIÓN PROFESIONAL DE ACADÉMICOS FUNDADORES

Informts.	Nivel Licenciatura	Especialid/Posgrado	Maestría/Posgrado	Doctorado/Posgrado
1. Gerardo	*Lic. Pedagogía (FFyL-UNAM.- 60's).		* Maestría pedagogía (FFyL-UNAM.- 80's).	
2. Gabriela	*Profa. Educ. Básica (ENR, Ags.- 60's).	* <i>Espec. Lengua y literatura española (ENSM.- 70's).</i>	* Mtría tecnología educativa y comun. (ILCE.- 80's o 90's).	
3. Fermín	*Profr. Educación Primaria (ENZ.- 1962-65's).	* <i>Espec. Lengua y literatura (ENSG.- 1965-69).</i>	* Maestría filosofía (UdeG.- 1970-73).	* Candidato a Dr. Lingüíst. (ColMex.- 73-74). * Dr filosofía (U.I.- 75-78).
4. Marcos	*Profr. Educ. Primaria (ENM.- 1961-64). * Lic. Educ. Especial (ENE.- 1964-1969).		*Maestría en Ciencias, Área educación (DIE-CINVESTAV-IPN.- 1978-80).	*Candidato a Dr. en Pedagogía (FFyL-UNAM.- 90's).
5. Raúl	*Licenciado psicología clínica (FP-UNAM.- 70's-(82*)).	*Espec. Invest. y admón. educ. (GBC-UABC 85-86).	*Maestría educación (UPN-Mexicali.- 1990-91).	*Dr. Educación (CUT-Mexicali.- 1ra. década S. XXI).
6. Alejandra	*Profa. Educ. Primaria Rural (ICEN-Campeche.- 70's).	* <i>Especialidad lengua y liter. Españ. (ENSM.- 70's).</i>	*Maestría educación (UPN-Mexicali.- 1990-91).	

• Nota: 3 especialidades consignadas las cursaron en escuelas normales superiores y equivalen a licenciatura y no a posgrado (casos: 2, 3 y 6); y la especialización del informante 5 tiene reconocimiento de posgrado por la Universidad Autónoma de Baja California.

FUENTE.- Documentos de currículum (2007 y 2009); y Registro de Relatos de Vida (2007-2009).

CUADRO 4.
FORMACIÓN PROFESIONAL DE ACADÉMICOS INCORPORADOS PAULATINAMENTE

Informts.	Nivel Licenciatura	Especialid/Posgrado	Maestría/Posgrado	Doctorado/Posgrado
7. Roberto	*Lic. Sociología (FCPyS-UNAM.- 1975-79).	*Especi. Docencia e Invest. Educ. (CISE-UNAM.- 1982-83).	*Maestría Sociología (FCPyS-UNAM.- 1988-91).	*Dr. educación (UPN-Ajusco.- 2001-04).
8. Nancy	*Carrera técnico-terminal puericultista (1974-78). *Lic. Pedagogía (FFyL-UNAM.- 1979-83 (91*)).		* Maestría pedagogía (FFyL-UNAM.- 90's).	*Candidata Dr. Pedag. (FFyL-UNAM.- 1ra. década S. XXI).
9. Diego	*Lic. Sociología (FCPyS-UNAM.- 1981-84 (92*)).	*Especializ. Invest. Educ. (UPN-Ajusco.- 1984-85).	*Maestría sociología (FCPyS-UNAM.- 1992-93).	*Candidato Dr. Pedag. (FFyL-UNAM.- 1ra. década S. XXI).
10. Aurelio	*Ing. Civil (FI-UNAM.-60's) *Licenciatura sociología (UAM.- 1977-81).		*Candidato Mtría. Sociología (FCPyS-UNAM, 1981-83).	
11. Alicia	*Profa. Educ. Primaria (ENF-Mexicali.- 1973-77). * Lic. Educ. Básica (UPN-Mexicali.- 1982-87).		*Mtría. Educación (UPN-Mexicali.- 1991-93). *Mtría. Adminón. Pública (UABC.- 2001-04).	*Doctorado educación (UPN-Ajusco.- 2004-08).
12	*Lic. Sociología (ECSyP-UABC.- 1984-88*).		* Mtría. Desarrollo Urbano (UABC.- 1989-91).	*Dr. Ciencias Sociales (ColFronNte.- 1994-98)-

• Nota: Las 2 especialidades consignadas tienen reconocimiento de posgrado.

FUENTE.- Documentos de currículum (2007 y 2009); y Registro de Relatos de Vida (2007-2009).

Los dos cuadros anteriores ubican a un primer grupo caracterizado por su formación profesional de origen predominantemente normalista (5 de 6); y un segundo grupo con un

origen predominantemente universitario (igual 5 de 6). Pero cabe aclarar que ello no fue criterio para seleccionar a los informantes, por lo que es un dato meramente accidental y muy al margen de que sí se les ubicó como académicos a cargo de tareas investigativas, ya sea en su calidad de fundadores de la UPN o con ingreso posterior.

También es un dato sugerente el que en ambos grupos de académicos se registra que todos tienen estudios de maestría, realizados y reconocidos por distintas Universidades; aunque ello contrasta con el dato de que en el primer grupo sólo la mitad ha realizado estudios de doctorado: 2 como candidatos y 1 con el grado obtenido. En cambio en el segundo grupo son 5 (de los 6) con estudios en ese nivel de posgrado: 3 con el grado de doctor ya obtenido y 2 que se mantienen como candidatos a ese grado académico.

Otro dato a enfatizar es el referido a que la mayoría de quienes realizaron sus estudios de licenciatura en alguna universidad, posteriormente continuaron los de posgrado a nivel de especialización, o bien realizaron una segunda licenciatura, o previamente habían cursado una carrera técnica terminal; sobre esa base, progresivamente se adicionaron exigencias de su desempeño laboral que en adelante propiciaron realizar sus estudios de maestría y de doctorado. A propósito de ello, destaca el dato de que estos máximos niveles de posgrado los efectuaron en su gran mayoría durante los últimos 20 años; y prácticamente todos esos estudios de posgrado los realizaron en diversas instituciones universitarias del país, aunque sin duda dominan las instituciones ubicadas en el Distrito Federal.

En términos globales de las trayectorias profesionales que abarcan su formación desde la licenciatura hasta el doctorado, destacan algunas facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México; aunque, también, en el momento inicial de profesionalización guardaron un importante nivel competitivo las escuelas normales, mismas que se fueron diluyendo en su oferta e impacto socializador, durante los estudios de maestría y de doctorado que cursaron nuestros informantes. Al respecto, se reafirma la cultura académica universitaria en quienes iniciaron sus estudios profesionales de licenciatura en este tipo de Instituciones, mientras que implicó una reorientación para quienes iniciaron sus estudios profesionales en escuelas de educación normal (básica y superior).

Ahora bien, al analizar sobre la línea del tiempo histórico, sobresale el dato referido a que la mayoría de estos académicos realizó estudios de posgrado durante los últimos 30 años; lo que igualmente es recurrente con la mayoría de seminarios que cursaron en términos de actualización y superación académica. Es decir, se observa que antes de ser fundada la UPN (agosto de 1978) y aún en los primeros años en que fueron incorporándose sus primeros académicos, en este caso sólo 3 de ellos tenían algún grado académico (2 con maestría y 1 con maestría y doctorado, según el caso de los informantes: 7, 4 y 3); mientras los 8 restantes sólo tenían normal superior o licenciatura, incluso 4 de ellos no habían obtenido el título de licenciatura en ese entonces (caso de los informantes 5, 8, 9 y 12).

No obstante, es significativo que 11 de los 12 académicos prosiguieron estudios de posgrado (a nivel de especialidad, maestría y doctorado) de manera paralela a sus labores académicas en la UPN, pues sólo 1 se incorporó a esta Universidad desde 1979 teniendo ya el grado de doctor y otra candidatura al mismo grado. Bajo esta lógica de ideas, sería lastimosamente absurdo reducir tales datos a cuestiones de carácter personal de los académicos, pues en estricto correspondían al contexto histórico-académico de las instituciones universitarias y al estado embrionario que caracterizaba al campo de la investigación educativa (cuyo proceso de construcción estaba en ciernes a finales de los años setenta), así como por las políticas de estímulo a la productividad que posteriormente se impulsaron mediante el Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT y las becas al desempeño académico, promovidas por la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP.

A propósito de ello, son reveladores los análisis que en ese entonces aportaron varios expertos; por ejemplo, Justa Ezpeleta y María Elena Sánchez (1982) advertían que sólo existía un programa de doctorado en educación en México, mientras que el reducido número de 19 maestrías en educación no preparaban para la investigación educativa; e identificaban sólo a tres que formaban investigadores, aunque su problema era que no tenían una antigüedad mayor a 10 años.

Sobre este tema, Pablo Latapi realizó un diagnóstico con el que enfatizó la importancia de revisar los sistemas formativos de investigadores; y advirtió que *“haciendo a un lado las licenciaturas y normales, de donde todavía procede una proporción considerable de los actuales investigadores, y que no preparan para las tareas de investigación, los investigadores con formación de mayor nivel provienen: de la propia práctica de investigación, o de estudios de posgrado en el extranjero o bien de estudios de posgrado en el país”* (1981: 39).

Sobre lo mismo Martiniano Arredondo y coautores concluían que: *“la profesionalización de los investigadores es escasa, dado que la mayoría de los investigadores adolecen de una formación específica en el campo y que su experiencia en el campo de investigación educativa es muy corta”* ... *“Por su parte, las instituciones de investigación educativa constituyen espacios formativos -de inculcación y adquisición- del habitus que corresponde a las posiciones que éstas mantienen en el campo”* (1989: 27).

Conforme a los razonamientos expuestos en esos diversos análisis y diagnósticos, sobre estudios de posgrado realizados aún durante los años ochenta, resulta más fácil comprender como los programas académicos ofrecidos para esos niveles máximos de estudios que se ofrecían durante las décadas de los 60's y 70's, resultaban no sólo escasos; sino incluso eran extremadamente limitados para profesionalizar en materia de investigación educativa. Por lo tanto, de ninguna manera el nivel inicial que caracteriza la profesionalización académica de nuestros informantes podría atribuirse a cuestiones de carácter personal, sino más bien atribuible a su interacción con el contexto histórico-social de ese entonces, pues en las instituciones de educación superior era manifiesta la débil oferta educativa, además del estado incipiente del campo de la investigación educativa.

En paralelo con las oportunidades formativas e investigativas de corte disciplinario que caracterizaba a las Instituciones de Educación Superior en dicho momento de génesis pre-fundacional, varios informantes las vinculan como *“una cuestión importante por el estado de constitución embrionaria del campo de la investigación educativa en nuestro país”*; y recuerdan que *“en ese entonces no eran necesarios los estudios de posgrado, pues se daba especial importancia a la formación en la práctica para saber investigar.”* (Cfr.- R.V. 1, 4, 7, 9

y 12, 2007 y 2009). No obstante, enfatizan que ese campo “*ya daba visos de encaminar su desarrollo y probable consolidación futura, por un lado con el reforzamiento incierto del presupuesto para las mismas Instituciones de Educación Superior, a fines de los 60’s y durante los 70’s; y sobre todo al concretar la instauración progresiva de nuevas Instituciones e instancias dedicadas a esa actividad científica, realizándola de manera prácticamente exclusiva dentro de ciertos establecimientos y organizaciones universitarias, “entre las cuales se adicionaría la UPN desde finales de los años 70’s”* (Cfr.- R.V. 5, 2007).

También, precisan información antes vertida acerca de que en ese entonces el Centro de Estudios Educativos A.C., fundado desde 1963, gradualmente “*fue ganando importantes reconocimientos, tanto por comunidades académicas sobre todo de Universidades públicas, y de instancias gubernamentales del Sistema Educativo Nacional*”; ello como resultado de su producción en materia de investigación educativa. Además, complementó su actividad investigativa con relaciones de intercambio académico, incrementadas mediante la *creación paulatina de nuevas Instituciones y la institucionalización de prácticas académicas respectivas*, al focalizar sus actividades de desarrollo dentro del campo de la investigación educativa; y sobre ello también se identifica la reorganización de instancias oficiales que reorientaron sus tareas hacia dicha actividad investigativa (Cfr.- R.V. 1, 2, 5, 8 y 12, 2007 y 2009).

En este sentido, en 1969 se creó la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, abocada de manera principal a atender necesidades de la propia Universidad, como capacitar a los profesores en el ámbito pedagógico-didáctico; aunque, sobre el antecedente de esa Comisión, posteriormente se fundó el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), que gradualmente amplió su espectro de investigaciones⁹. Sin embargo, reconocen que el trabajo investigativo de tal Comisión “*tenía amplios antecedentes históricos, dado que desde mucho tiempo atrás se habían realizado proyectos de investigación y estudios de intervención, básicamente en la Facultad de Filosofía y Letras*” (FFyL); aunque, ese trabajo se caracterizó “*como realizaciones aisladas e individualistas y centradas en cuestiones filosófico-pedagógicas*” (Cfr.- R.V. 5, 2007).

⁹ Aunque el CISE, paulatinamente, fue reemplazado por el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), que finalmente se integró a principios del siglo XXI al Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IIESUE).

También, se enfatizan como un hecho relevante la fundación del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) , en 1971; integrado al Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), “*cuya misión inicial fue desarrollar trabajos de investigación que sustentaran la Reforma Educativa impulsada en el sexenio presidencial de Luis Echeverría Álvarez*” (Cfr.- R. V. 1, 2007).

No obstante, es pertinente reconocer que sobre esas Instituciones hay una cantidad de análisis importantes; sin embargo, tales análisis han escatimado el trabajo de intervención e investigación efectuado desde mucho tiempo atrás por otras instituciones e instancias dedicadas a esta tarea, como las realizadas en la UNAM a través de la FFyL; o bien el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), que como instancia descentralizada de la SEP “*desarrollaba proyectos de innovación en el área de educación abierta, mismos que tuvieron fuerte impacto en las entidades del país*” (Niño, 2009: 17)¹⁰; también “*el Instituto Nacional de Pedagogía (INP), instaurado aproximadamente en 1936, que como organismo dependiente de la SEP se redefinió en 1975 como Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE), en cuya nueva denominación imprimió el propósito oficial de reorientar sus tareas de asesoría pedagógica para centrarlas en actividades de investigación educativa; en torno a ese propósito se incorporó a universitarios con diversas*

¹⁰ Algunos proyectos a cargo del CEMPAE, “*por ejemplo, eran: a) Primaria Intensiva para Adultos, primera experiencia educativa oficial para innovar contenidos, medios y procedimientos de educación de adultos en el país, en particular sobre el empleo de su método didáctico (basado en planteamientos de Paulo Freire) y características formales de los libros de texto; b) Secundaria Abierta, cuyos libros de texto a cargo del CEMPAE y de otras dependencias de la SEP se elaboraron conforme a necesidades formativas de los adultos usuarios del sistema abierto, utilizados en las entidades federativas del país, bajo control y supervisión de la SEP; c) Proyecto de Sistemas Abiertos de Enseñanza a nivel de bachillerato, donde el CEMPAE en convenio con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) desarrolló una nueva experiencia educativa en el ámbito de la enseñanza abierta, cuya propuesta implicó: sentar las bases de la educación abierta para este nivel educativo; definir los roles del asesor y estudiantes, como principales actores de este proceso educativo; elaborar materiales didácticos para apoyar el sistema de enseñanza abierta (libros de texto, con características de autodidactismo; y material audiovisual con base en videograbaciones como apoyo de los contenidos curriculares); y establecer criterios de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de este modelo. Sin embargo, al finalizar el sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez e iniciar el de José López Portillo (diciembre de 1976), el CEMPAE fue perdiendo paulatinamente apoyo económico y político; y, en consecuencia, los distintos proyectos institucionales perdieron fuerza. Y al iniciar 1977 corrió el rumor de que el CEMPAE se cerraría, lo que coincidió con cambios en la organización y estructura institucional, así como en reubicación y remoción del personal*”. (Niño, 2009: 17-18).

formaciones disciplinarias, sumados a los profesores normalistas que tenían comisionada su plaza de educación primaria en ese Instituto". (Cfr.- R.V. 5, 2007).

Ante escepticismos, dudas y críticas sobre lo que se hacía en ese Instituto, se enfatiza que la investigación la encabezaban personas reconocidas, como el psicólogo polaco Mieczyslaw Choynowski y la antropóloga social Blanca Jiménez Lozano (quien a su vez fue Directora del INIE e integró a muchos universitarios); igual se precisa que en los 70's las problemáticas investigadas en el INIE eran acerca de: *'las etapas de desarrollo del niño'; 'rendimiento escolar'; 'capacidad intelectual', 'desempeño escolar', 'hábitos de lecto-escritura'; 'contenidos y/o áreas formativas de la educación primaria'* (Cfr.- R.V. 5, 2007).

En las problemáticas antes citadas dominan tratamientos disciplinarios de la psicología; lo cual coincide con el momento en que esa disciplina era aún hegemónica en el incipiente campo de la investigación educativa. Por lo que así contextualizado lo anterior, se reconoce que los problemas, temas y enfoques de cierto modo eran dictados por las *'modas intelectuales o teóricas que dominaban en ese momento histórico, en varias instituciones de nuestro país'*. (Cfr.- R.V. 5, 2007).

Si bien se recuperan datos anteriores, importa reconocer que durante los años 70's y dentro de instancias del sistema educativo nacional, la investigación educativa era incipiente y poco desarrollada, al reducirse las instancias dedicadas a esta tarea prácticamente al INIE. Sin embargo, en el contexto nacional ya se multiplicaban instituciones universitarias y privadas que manifestaban una tendencia de crecimiento institucional y de mayores oportunidades para realizar investigación educativa, así como para contribuir a construir este campo científico especializado y con autonomía relativa.

Las instituciones que ya participaban en ello eran: el Departamento de Investigaciones Educativa (DIE del CINVESTAV del IPN); el Centro de Estudios Educativos (CEE); y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) de la UNAM. Posteriormente, a tales Instituciones se adicionaron: la Fundación Barros Sierra, la Universidad Autónoma

Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con tareas investigativas básicamente en su Unidad central (Ajusco) y relativamente en las Unidades UPN del país.

Como cierre de este inciso cabe enfatizar la importancia de las instituciones antes citadas, pues varios de los informantes reconocen que al haber contribuido de manera notable estas instituciones en materia de investigación educativa, repercutieron de manera directa e indirecta en sus propias trayectorias profesionales. Además de que, en dicha actividad-oficio, finalmente tuvieron la oportunidad de incursionar dentro de la UPN, conforme trayectorias heterogéneas que derivaban de sus diversas formaciones disciplinarias y de sus experiencias profesionales realizadas previamente en distintas instituciones.

Al respecto, destaca el hecho de que en ese proceso de incursión, cada académico fue adscrito en algún espacio especializado de esa naciente Universidad; bajo la presunta responsabilidad de realizar una actividad como oficio académico, tal y como en particular sería hacer investigación educativa. De este modo, desde esos espacios y actividades académicas a desplegarse en la UPN empezaron a relacionarse con agentes e instancias dedicadas a la actividad de investigación, así como a participar desde fines de los 70's y principios de los 80's en el incipiente campo de la investigación educativa de nuestro país, que ya se encontraba en estado de construcción creciente; de ahí que este referente constituya una hebra de análisis fundamental del *momento de génesis*, pero para seguirse considerando en las temporalidades siguientes.

3.3. Trazos formativos tendientes a especializar las trayectorias: de licenciaturas disciplinarias hacia posgrados del campo educativo

La vertiente para reconstruir la formación profesional que de manera singular realizaron los informantes previamente a su incorporación en la UPN, es la que permite caracterizar el origen y trazo inicial de sus trayectorias; conforme a ello distingo dos hebras principales. Por un lado, la hebra ligada a la tradición disciplinaria que rigió la formación profesional entre los 60's y 70's, huella profundizada por su carácter heterogéneo y/o parcelario; por otro lado, la hebra referida a los distintos orígenes universitarios y normalistas, a propósito de los cuales se han generado diversas investigaciones dentro del mismo entorno de esta Universidad.

Además, a lo largo del capitulo de este documento, varios informantes reconocen fortalezas y limitantes a partir de esos orígenes, así como contrastes de diversa índole en términos de sus competencias académicas; sobre todo entre la diferencia de lo que definen como “*saber conocer y saber hacer*” (Cfr. R.V. 2, 3, 5, 6, 7 y 12, 2007 y 2009).

En los dos últimos cuadros del inciso anterior se revelan otros datos que cabe retomar en este inciso, uno de ellos evidencia que durante su formación profesional fueron especializándose en alguna disciplina de los campos de la ciencia moderna (Cfr. Wallerstein, 1996); tal es el caso minoritario de Aurelio, quien se formó inicialmente como ingeniero dentro del campo de las ciencias exactas, para más adelante incursionar y persistir en el campo de las ciencias sociales estudiando la licenciatura y maestría en sociología (Cfr. R.V. 9, 2007). Ese dato destaca pues la gran mayoría de estos académicos empezó a formarse en distintas disciplinas tanto del campo de las ciencias sociales (dominando en estos casos la sociología), así como del campo las humanidades (dominando pedagogía y literatura).

Otro dato que sobresale alude a que prácticamente la mitad tiene estudios universitarios y la otra mitad tiene estudios normalistas, como origen de su formación profesional; lo cual no es una cuestión menor si consideramos que el perfil de ingreso legalizado en la UPN desde su momento fundacional, delimitó requisitos *sui generis* para sus académicos potenciales, al aceptar como equivalentes los estudios de licenciatura y de normal superior (Cfr. UPN, 1983). Incluso el origen formativo de estos académicos ha sido motivo de análisis en diversas investigaciones al interior de esta Universidad, entre cuyas finalidades destaca la intención de caracterizar y comprender parte de la cultura e identidad profesional e institucional del “*académico upeniano*” (Cfr., por ejemplo, Elizondo, 1988; y Medina, 1992).

El mismo cuadro evidencia cómo sólo algunos académicos mantuvieron y prosiguieron su formación profesional de origen en sus posteriores estudios de posgrado, predominantemente en alguna disciplina de las ciencias sociales; pues la gran mayoría tendió progresivamente a especializarse en el campo educativo, ya sea en pedagogía o genéricamente en educación. De hecho, de los 8 académicos que tienen estudios de doctorado, 6 de ellos hicieron doctorados

en educación y en pedagogía, cuya tendencia comenzó a trazarse en la mayoría de trayectorias desde que realizaron estudios de maestría; lo cual coincide durante las últimas dos décadas cuándo la mayoría de académicos ya laboraba en la UPN, además de haber decidido recurrir a instituciones universitarias para realizar estudios de posgrado.

Por cierto, ahora todos ellos tienen estudios de posgrado a nivel maestría y la mayoría ha proseguido sus estudios a nivel de doctorado; cuestión de no menor importancia sí lo revaloramos no sólo en términos de lo que ha implicado la profesionalización de esta planta académica, sino también es relevante porque muchos de ellos declaran haber concebido que *con estudios de posgrado tenían mejores bases y probabilidades para asumir tareas de investigación* (Cfr. *R.V. 2, 6, 7, 8, 10 y 11, 2007*). Esta consideración corresponde con una cuestión vital de este trabajo de investigación, que podrá irse advirtiendo en los capítulos subsecuentes; sin embargo, a continuación corresponde abordar datos referidos a la experiencia laboral, en tanto también es constitutiva de las trayectorias profesionales.

3.4. Trayectorias profesionales e historia institucional: entre disciplinas, paradigmas y autores dominantes

Cabe enfatizar que en todo relato de vida cada informante fue muy generoso y con franca confianza compartió emociones y sentimientos sobre experiencias y remembranzas acerca de procesos formativos y prácticas profesionales; por ello reconozco lo profundamente sensible y prolífico de cada relato, además de sus aportes singulares y valiosos. Al respecto, retomo en parte el relato de Gerardo por su contribución en el tema de este inciso, pues recurre a su memoria histórica para evocar la importancia de la división disciplinaria, así como sobre paradigmas y autores en que ha descansado parte de la formación científico-profesional en las instituciones universitarias (según recuerda, el caso específico de instancias académicas de la UNAM); lo que repercute en quienes en adelante se han dedicado a labores académico-investigativas. A partir de ello realiza remembranzas asociadas con su *proceso formativo como licenciado en pedagogía de la UNAM, en la segunda mitad de los 60's* (*R.V. 5, 2007*).

En torno a su trayectoria singular, recuerda que en la carrera de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, durante los años 60's tuvo fuerte influencia el filósofo neokantiano y pedagogo mexicano Francisco Larroyo, quien primero fue maestro normalista durante la

década de 1930 y, después de sus estudios de maestría y doctorado en filosofía, ingreso a la docencia universitaria repercutiendo en la formación de varias generaciones de pedagogos, con sus obras de filosofía de la educación, como *'La ciencia de la educación'* (publicada por primera vez en 1949) y *'La lógica de las ciencias'*, libro de texto clásico en el bachillerato. Enfatiza cómo F. Larroyo sostenía que la filosofía y estudios sobre la educación debían centrarse en el análisis de los valores y en especial sobre las diferentes formas culturales; con base en ello, sus ideas dieron luz a distintas generaciones, quizás hasta muy avanzada la década de los 60's (Cfr. *R. V. 5*, 2007).

Pero, con tono lacónico Gerardo advierte que a quienes les tocó ser *pedagogos en formación durante la segunda mitad de los 60's les correspondió ir despidiendo a Larroyo, quien había impactado la formación de pedagogos durante largo tiempo con planteamientos filosóficos y pedagógicos*; en paralelo, a finales de los 60's aparecieron nuevas influencias tendientes a repercutir y promover con actitudes más críticas en el comportamiento intelectual de los estudiantes. En particular, *a fines de los 60's es el momento marcado con el dominio inicial de la pedagogía crítica*, que cobró especial fuerza a raíz de los movimientos estudiantiles de 1968, además se articuló y trascendió premisas de las nuevas corrientes pedagógicas, como la escuela activa impulsada en los 60's y 70's; donde, por ejemplo, el pensamiento de Paulo Freire contribuyó con una nueva crítica hacia la educación tradicional, sumándose varios autores argentinos, chilenos y mexicanos, al plantear cuestionamientos sobre los efectos de la educación, en tanto legitiman opresión, explotación y exclusión.

Hace remembranza de que con base en planteamientos críticos, los académicos y estudiantes comenzaron a ubicar y deslindarse de autores hasta entonces influyentes; por lo que a Larroyo ya no le fue tan bien con pedagogos que lo analizaban críticamente y *lo ponían donde estimaban que debía estar: lo ubicaron como un autor meramente descriptivo, aunque también reconocían su trabajo investigativo* al haberse dedicado a las ciencias de la educación y a la historia general de la pedagogía. Estima que si hoy día se hace un pequeño salto, *podría afirmarse que pocos alumnos de pedagogía conocen a Francisco Larroyo, al haber desaparecido prácticamente como fuente de consulta*; situación común para otros autores que junto con él han desaparecido también de las citas bibliográficas (Cfr. *R. V. 5*, 2007).

Por ello, muchos alumnos no conocen a otros pedagogos fundamentales, por ejemplo, a Domingo Tirado Benedí, o Santiago Hernández Ruiz, a no ser por docentes que hacen labor para conocer sus ideas y por haber *representado corrientes pedagógicas dominantes*, o bien para comparar premisas vigentes durante la historia de la pedagogía. Advierte que *lo mismo sucede en ámbitos más específicos, como la didáctica* donde hay autores ya no conocidos, a no ser que se trate de Ángel Díaz Barriga, Frida Díaz Barriga, Margarita Panza, Porfirio Morán Oviedo, Gimeno Sacristán, César Coll, Peter McLaren, Henry Giroux, etcétera; quiénes *por ser autores de moda representan a la pedagogía reciente, ubicada como opuesta a la pedagogía tradicional y contra la tecnología educativa que eran dominantes en los 70's*. Afirma que la didáctica crítica derivó primero de planteamientos teóricos del Cono Sur, como los de Susana Barco; planteamientos que en su momento asumieron en México gente como Porfirio Morán, Margarita Panza y Ángel Díaz Barriga; aunque ellos ya están ahora en una visión distinta y contribuyendo en modas analíticas recientes (Cfr. *R. V. 5*, 2007).

En este sentido, Gerardo afirma que durante los 60's *la carrera de psicología orientaba una formación dominante de corte psicoanalítico*, mientras *la licenciatura de pedagogía vivía una época de formación humanística*, con ascendencia de autores españoles, argentinos y *buenos pedagogos mexicanos*; si bien dentro de la carrera de pedagogía el conductismo era endeble, no obstante ya se hablaba de autores como: John Broadus Watson, Iván Petrovich Pavlov, y Jean William Fritz Piaget, sin embargo, Burrhus Frederic Skinner no figuraba todavía en las clases de pedagogía. Al respecto aduce tener ello muy presente pues durante los 60's la licenciatura de psicología se impartía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, al depender organizacionalmente de esa Facultad todavía como colegio de psicología.

Enfatiza que los programas de estudio de la licenciatura en psicología se apoyaban en el paradigma psicoanalítico de corte clínico-freudiano; por lo que la psicología impartida en ese entonces en la UNAM *¡nada tenía que ver con lo experimental!* Simplemente porque el conductismo todavía no llegaba como influencia teórica a México. No obstante, advierte que justo a fines de los 60's cuando terminó de estudiar su Licenciatura en Pedagogía, por ahí de 1969 y principios de los años 70's empezó la fuerte influencia del paradigma conductista, el

cual conquistó fuerza considerable en pocos años de modo tal que el colegio de psicología promovió su legitimación y legalización desde ese paradigma, a fin de refundarse como Facultad de Psicología de la UNAM e independizarse radicalmente de la Facultad de Filosofía y Letras; con lo que *‘logró un lugar aparte’*, al instalarse físicamente y como establecimiento en otro edificio (Cfr. *R. V. 5*, 2007).

En el marco institucional de la UNAM, sin duda ese cambio implicó una reestructuración organizacional del campo de las humanidades, donde hasta entonces psicología había estado incluida como una de las disciplinas constitutivas de la Facultad de Filosofía y Letras. Sin embargo, posteriormente se le ubicó ya como dependiente del área químico-biológica, en particular de las ciencias médicas.

En términos analíticos y conforme a ese nuevo posicionamiento y status institucional de la psicología en la UNAM, Monique Landesmann devela que los impulsores del conductismo promovieron la idea de que *con base en esa corriente era posible todo cambio social*; de hecho, durante el primer lustro de los años 70's, no sólo lograron impulsar el conductismo experimental como paradigma analítico y como orientación formativa del nuevo plan de estudios de la licenciatura en psicología, sino además reafirmaron su intención para legitimar institucionalmente a ese paradigma más allá de la nueva Facultad de Psicología. En particular, desde mediados de los 70's y hasta avanzados los 80's, el grupo de conductistas liderado por Emilio Ribes fortaleció ese paradigma en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala de la UNAM (fundada en marzo de 1975 y años más tarde alcanzó el status de Facultad de Estudios Superiores-Iztacala); donde el conductismo se sustentó como plataforma institucional de la Psicología experimental de Iztacala (Landesmann, 2009)¹¹.

Es decir, mientras que en los años 60's e inicios de los 70's los psicólogos había obtenido una formación psicoanalítica, básicamente Freudiana en la Facultad de Filosofía y Letras; en contraste, en la nueva Facultad de Psicología de la UNAM y, sobre todo, en la ENEP-

¹¹ Sobre este particular es recomendable consultar el texto completo de Monique Landesman, Hortensia Hickmann y Gustavo Parra (2009); pues ahí reconstruyen analíticamente la historia pormenorizada de la psicología en la UNAM, en particular la del grupo fundador en la ENEP/FES-Iztacala de la UNAM, desde mediados de los años 70's.

Iztacala empezó a formarse a los psicólogos desde la ortodoxia del conductismo. Desde cuyo paradigma se *articuló ideario y utopía de la transformación social mediante la ciencia y la formación profesional*, con lo que contrarrestó premisas de transformación a través de la lucha impulsada por paradigmas marxistas-leninistas. En estricto, desde el paradigma conductista los jóvenes estudiantes de la psicología de Iztacala asumieron como necesidad una construcción profesional neo-transformadora, que a su vez no les excluyera del anhelado ascenso social. (Cfr.- Landesmann, 2009: 81-86).

Justamente, en términos analíticos es observable que durante cada trayectoria profesional se registran distintas influencias paradigmáticas dominantes, conforme las *in prontas* de cada momento histórico; además de materializarse en específico en los contextos institucionales. Ello logra advertirse tanto en el desarrollo de las distintas disciplinas (como las aquí ejemplificadas), como en las prácticas de profesionistas particulares.

Por ejemplo, algunas de esas influencias se advierten en la formación de psicólogos de la UNAM, donde dominó el enfoque psicoanalítico durante los 60's, sin embargo a fines de los 60's e inicios de los 70's se abrió paso el paradigma conductista, gradualmente relevado por la psicogenética, entre otras corrientes; lo mismo sucedió con la formación de los pedagogos al trascenderse enfoques filosófico-descriptivos hacia humanistas en los 60's y, paulatinamente, críticos y no directivos. En el caso de los sociólogos se revolucionaron enfoques positivistas, funcionalistas y estructural funcionalistas, al ascender el marxismo a fines de los 60's y en los 70's, cuya legalización en el currículum tardó en institucionalizarse; además, en los 80's incursionaron diversos enfoques de corte micro-sociológico.

Incluso, tal dominio de paradigmas puede advertirse, por ejemplo, desde la ubicación y construcción arquitectónica de la en ese entonces '*nueva Facultad de Psicología*', pues no sólo quedó fuera del perímetro del circuito de ciudad universitaria, sino trascendió premisas hasta entonces vigentes para construir sobre superficies planas; por lo que se edificó sobre superficies accidentadas, con marcadas inclinaciones y distintos relieves físicos. Aunque, según supuestos de nuestros informantes, esa tendencia arquitectónica de edificación emergió después del movimiento estudiantil de 1968 con el objetivo socio-político de aplicar

mayor control desde el poder de las autoridades para dificultar la concentración masiva de estudiantes (Cfr. *R. V. 2, 5, 8, 9 y 12*, 2007 y 2009).

Lo cierto es que esa nueva Facultad *se edificó y promovió como un diseño arquitectónico más moderno y muy distinto a los hasta ese entonces tradicionales*. De hecho, a partir de ahí los nuevos establecimientos físicos de las *Facultades de la UNAM abandonaron el modelo arquitectónico reinante*, concebido bajo la proyección de grandes explanadas y extensos galerones; mismos que, por ejemplo, se tenían y tienen todavía en las Facultades de Derecho, Filosofía y Letras, Economía y Medicina, valoradas ahora como edificaciones relativamente viejas, al sólo tener en cuenta que se trata de las primeras construcciones con las que inició Ciudad Universitaria de la UNAM en la década de 1950; pero *se han obviado sus posibles ventajas, que tuvieron y siguen ofreciendo*. Por lo tanto, es comprensible como, efectivamente, hasta las épocas tienen una *in pronta*, pues es como si a cada época le correspondiese una forma de pensamiento dominante; de este modo, *“igualmente hay quien habla que hasta el paradigma arquitectónico depende de la época”* (Cfr. *R. V. 5*, 2007).

Con lo hasta aquí expuesto es evidente la influencia de *'modas teóricas y metodológicas'* en distintas épocas históricas; *modas* particulares que no han dejado de influir en el campo de la investigación educativa y en las trayectorias académicas de quienes han asumido tareas de este campo científico. Bajo esta lógica de ideas es comprensible que a cada académico le ha tocado el dominio de paradigmas y autores relativamente distintos a los que dominan hoy día durante su formación profesional, además de los que han sido tradición en épocas pasadas, o los que serán hegemónicos en el futuro.

Lo cual, conforme a lo referido, puede apreciarse en cuestiones no sólo de literatura teórica sino, por ejemplo, en lugares concretos que se pisan y practican cotidianamente, que derivan de modelos y tradiciones arquitectónicas; o bien en los múltiples planes de estudio que han sustentado la formación profesional de diversas generaciones; también puede advertirse en paradigmas que caracterizan a distintos personajes y a sus obras, en los diferentes campos científicos; incluso en los mismos usos y costumbres en que se amparan las distintas manifestaciones y participaciones de la gente.

En particular, Gerardo refiere que su interés por investigar se remonta a sus estudios de licenciatura, sobre cuya base empezó a laborar como investigador en el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) de 1974 a 1977, así como en el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE) entre 1977-1978. Además acepta que su trayectoria inicial le valió para ser invitado como uno de los primeros fundadores de la UPN y de su Área de Investigación.

En síntesis, lo anterior sustenta que la realidad va cambiando en los ámbitos objetivos, subjetivos y simbólicos, y esos cambios llegan a ser de tal envergadura que terminan por reorientar los procesos socio-históricos y repercutir en la estructuración y organización de las relaciones sociales. Por lo que ello, además de ser interesante, evidencia la importancia de problematizar y analizar los dominios y cambios de *‘las influencias teóricas y metodológicas’* en cada época, así como su múltiples implicaciones en las tareas investigativas; pues algunas de esas influencias, a pesar de su *‘in pronta’* y vigencia relativa, perduran en las prácticas de los académicos de hoy en día, aun con ajustes leves y frágiles o con cambios profundos y firmes.

3.5. Trayectorias heterogéneas y potencialidad de múltiples experiencias profesionales, previo a fundarse la UPN

Al recuperar la agrupación que utilicé en los incisos 2 y 1, con el propósito de distinguir a los académicos fundadores de los que se incorporaron posteriormente a la UPN, aquí estimo importante empezar por destacar que la mayoría de nuestros informantes no dejaron de fundamentar como una cuestión clave su formación profesional de origen; al reconocerla como plataforma constitutiva de su *‘ser y hacer como profesionistas’*. Sin embargo, la asumen como un primer *‘enclave significativo’* y *‘base esencial’*, desde donde marcaron el inicio de sus experiencias profesionales, mismas que trazaron cierto rumbo y orientación a su camino académico-laboral; aunque estas primeras experiencias fungieron como fuentes relativas: en unos casos como no seguras; y en muchos otros como certeras y de continuidad.

Como se advertirá en los cuadros siguientes, muchos académicos ya habían iniciado su camino profesional en diversas instituciones de distintos niveles educativos, años antes de

fundarse la UPN; aunque no necesariamente universitarias, pues se les ubica por ejemplo en instancias de asesoría, de gestión o incluso de investigación. Enseguida es posible observar algunas huellas de las trayectorias profesionales, conforme fueron desplegando su experiencia laboral estos sujetos singulares en los años 60's y, sobre todo, en los 70's:

CUADRO 5.
EXPERIENCIAS LABORALES ANTES DE SER FUNDADORES DE LA UPN

Informt.	Década de los años 60's	Década de los años 70's
1. Gerardo	*Egresada como Lic. en Pedagogía y contrae matrimonio (de soltero a casado.- 1969). *Pedagogo en 'Armada de México' (vida relativamente militar.- De 1969 a 1974).	*Continúa como pedagogo en la 'Armada de México' (1969-74). *Asesor e investigador del CEMPAE (1974-77). *Jefe del Departamento de Pedagogía e Investigador del INIE (1977-79). *Profesor de asignatura en la FFyL-UNAM (De los años 70's a la fecha). *Fundador de UPN y del Área de Investigación (Desde 1978).
2. Gabriela	*Profa. Educ. Primaria (diversas escuelas de provincia.- Años 60's).	*Profa. Educ. Secundaria en varias escuelas del D.F. (Años 70's). *Analista y asesor educativo en SEP (En los 70's y 1er. lustro del S. XXI). *Fundadora de UPN y del Área de Investigación (Desde 1979).
3. Fermín	*Profr. Educ. Primaria (en Fresnillo, Zac.- De 1965 a 1967). *Profr. de Preparatoria (escuela privada de Saltillo, Coah.- De 1967 a 1970).	*Profr. de prepas privadas, Acapulco, Gro. y Lagos de Moreno, Jal. (1970-73). *Asesor y fundador del Colegio de Bachilleres-D.F (1974-79). *Inspector en la DGIRE-UNAM (1975-2005). *Profr. de posgrado de Universidad Iberoamericana (1976-79). *Fundador de UPN (desde 1979); en 1980 se adhiere al Área de Investigación.
4. Marcos	*Profr. Educ. Primaria (diversas escuelas.- De 1965 a 1969).	*Profr. de educación especial en diversas escuelas del D.F. (1969-77). *Catedrático en la normal de especialización del D.F. (1972-74). *Fundador de UPN desde 1980 (Área de Investigación).
5. Raúl		*Terapeuta clínico en el D.F. (1978-80). *Fundador de UPN-Mexicali (Desde 1980).
6. Alejandra		*Profa. Educ. Primaria informal (da clases de regularización en casa de su abuela (Inicios de los 70's). *Profa. Educ. Primaria (rural y urbana) y de Secundaria, en Camp. (1976-79). *Fundadora de UPN-Campeche (Desde 1979). *Profa. de Unidades UPN-DF y Mexicali (De 1980-90 y de 1991 a la fecha).

FUENTE.- Documentos de currículum (2007 y 2009); y Registro de Relatos de Vida (2007-2009).

CUADRO 6.
EXPERIENCIAS LABORALES ANTES DE INCORPORARSE A LA UPN

Informt.	Década de los años 60's	Década de los años 70's
7. Roberto		*Profr. Educ. Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior, en diversas escuelas privadas del D.F. (1971-1979). *Ayudante de Profr. de Educ. Sup./FCPyS-UNAM (1978-79). *Profr. de asignatura en la FCPyS-UNAM; y en grupo de Invest. (1979-89). *Ingresa a la UPN-Ajusco (Área de docencia). Desde 1983.
8. Nancy		*Puericultista en CENDI-UNAM-DF. (1978 a 1985). *Ingresa a la UPN-Ajusco (Área de Docencia). Desde 1984.
9. Diego		*Labora en diversos ámbitos productivos técnicos y no profesionales, para auspiciar estudios de preparatoria y licenciatura (70's y 80's). *Inicia vida profesional a mediados de los años 80's como Ayudante de profesor de educ. sup./FCPyS-UNAM (1984-87). *Ingresa al Área de Investigación de la UPN-Ajusco. Desde 1984.
10. Aurelio	*Ing. Civil en varias constructoras (Desde fines de los años 60's).	*Continúa como ingeniero Civil en diversas constructoras (70's). *Ingresa a la UPN (Unidad UPN-DF). Desde 1981.
11. Alicia		*Profa. Educ. Primaria en diversas escuelas (1977-93). *Ingresa a la UPN (Unidad UPN-Mexicali). Desde 1987.
12. Hugo		*Labora en ámbitos productivos, básicamente como rotulista de paredes, para auspiciar estudios de prepa y licenciatura (70's y 80's). *Inicia vida profesional como Profr. Educ. Sup. (Finales de los 80's). *Ingresa a la UPN (Unidad UPN-Mexicali). Desde 1989.

FUENTE.- Documentos de currículum (2007 y 2009); y Registro de Relatos de Vida (2007-2009).

Un primer dato relevante emerge al comparar estos cuadros con los cuadros 3 y 4, lo que evidencia que todos obtuvieron un empleo prácticamente inmediato desde que egresaron de sus estudios de licenciatura o de normal superior; además, se trató de un desempeño laboral estrechamente asociado o por lo menos cercano al perfil de su formación profesional. Ello no es un dato menor, si observamos que se trata de quienes realizaron sus primeros estudios profesionales en los años 60's, 70's y 80's, y todos testimonian haberse empleado al terminar su licenciatura o normal superior, incluso muchos ya laboraban en tareas profesionales desde antes de terminar esos estudios (Cfr. R.V. 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10 y 11, 2007 y 2009).

Sin duda, ello contrasta ampliamente con la situación socioeconómica que han tenido que enfrentar los egresados de Instituciones de Educación Superior de nuestro país, en materia de oportunidades del mercado laboral en general, durante las últimas dos décadas.

En el cuadro 5 resalta el dato referido a que la mayoría de estos profesionistas (4 de 6) tuvo oportunidades de empleo desde los años 60's, no sólo porque nacieron durante el segundo lustro de los 40's; sino además porque varios de ellos (4) estudiaron la carrera de profesor de educación primaria; misma que en ese entonces no requería los estudios de educación media superior como requisito previo para ingresar a las escuelas de educación normal. De este manera, 3 de ellos y antes de sus 20 años aprovecharon la oportunidad de incorporarse a la vida productiva en esa década de los 60's, como profesionistas de escuelas de educación básica, tanto de provincia (2 de ellos) como del D.F. (1 de ellos).

Por su lado, quien egresó de la UNAM como licenciado en pedagogía y al haber realizado estudios de preparatoria previos, se incorporó hasta fines de esa década al mercado laboral, no sin incertidumbre y relativa inseguridad sobre donde trabajar como novel profesionista. Aunque, al egresar como licenciado y después de casarse, optó por lo que aún estima como *'una buena oportunidad'* hasta el Puerto de Veracruz en la *'Armada de México'*, donde tuvo una experiencia *muy interesante como pedagogo* durante cinco años; esa remembranza le ayuda a revalorar y asumir esa época como de cambios radicales en su vida: *"de soltero a casado, de hijo a responsable de una familia, de estudiante a profesionista, de la capital del*

país a provincia, del D.F. a un estado donde nunca había vivido, de la vida civil a compartir la vida militar que nunca había tenido, de las ideas a la práctica” (Cfr. R.V. 5, 2007).

En realidad, son cambios que operan de manera similar en la vida social, productiva y civil de muchos profesionistas, cuando inician como tales sus primeras actividades en el mercado laboral. De hecho, para la mayoría no sólo es el principio de su ciclo vital a cargo de tareas profesionales (entre ellas, académicas); sino, también, cuando tienen que encarar situaciones diferentes y tomar decisiones que, efectivamente, implican cambios de vida radical.

Del cuadro 5 se deriva que las experiencias profesionales tenidas previamente por quienes serían académicos fundadores de la UPN, en su mayoría se concentraron en el sector educativo con tareas de docencia como actividad profesional dominante; pues sólo 1 de los 6 emprendió tareas de terapeuta, una vez que bajo un corte clínico egresó de la licenciatura de psicología de la UNAM, a finales de los 70's. Asimismo, en el cuadro 5 se advierte que estos profesionistas adquirieron esas experiencias laborales en una cantidad de años variable, antes de incorporarse como fundadores de la UPN; aunque Gabriela, Fermín y Marcos lograron dichas experiencias por casi 15 años con labores de docencia, tanto en provincia como en el D.F. Mientras Gerardo adquirió experiencia previa durante 9 años, de los cuales 5 fueron con sus primeras tareas de investigación educativa, que de manera excepcional las obtuvo en dos instancias desconcentradas de la Secretaría de Educación Pública (CEMPAE e INIE); Alejandra adquirió experiencia docente en instituciones de educación básica de Campeche, durante 7 años; y Raúl consiguió casi 2 años de experiencia como terapeuta clínico.

En cuanto al cuadro 6, se desprende que son mucho más variadas las primeras experiencias profesionales de quienes se incorporaron a la UPN después de haber sido fundada. Roberto adquirió 8 años de experiencia docente en instituciones privadas de educación básica del D.F. y 5 años con tareas docentes y de investigación en la UNAM; Nancy se desempeñó en el D.F. como puericultista durante 6 años; Diego y Hugo se desempeñaron con actividades técnicas y no profesionales para sufragar sus estudios profesionales en un promedio de 10 años, así como 1 año en actividades docentes de educación superior antes de entrar a la UPN; Aurelio laboró como ingeniero civil durante casi 13 años antes de incorporarse a la

UPN; y Alicia es la única de este grupo de 6 que adquirió la profesión de profesora, en cuya labor se desempeñó durante casi 10 años antes de ingresar a la UPN.

En el cuadro 6 no sólo se advierte que sólo 1 de quienes se incorporaron paulatinamente a la UPN, empezó a tener experiencias laborales como profesionista en los 60's (Aurelio), lo cual obedece a una cuestión cronológica de nacimiento (a mediados de los 40's), en contraste con los otros 5 que nacieron entre 1954 y 1959; además sobresale que antes de incursionar en procesos formativos y de experiencia laboral de las ciencias sociales, Aurelio ya tenía la formación de ingeniero civil y experiencia en tareas profesionales respectivas, al egresar de esta carrera del campo de las ciencias exactas. Lo cual, tal y como lo han referido varios analistas, si bien es una cuestión minoritaria no es excepcional sino coincide con el origen profesional de muchos investigadores reconocidos del campo educativo, quienes se formaron previamente en disciplinas como química, actuaría, ingeniería, biología, etc.; y posteriormente incursionaron y destacaron en el campo de la investigación educativa (cfr. Latpí, 1981; Arredondo y otros, 1989; Castañeda y Otros, 1991; Weiss y Loyo, 1993).

Cabe reiterar que en el mismo cuadro 6 se observan experiencias productivas sumamente diversificadas y no sólo profesionales, durante los años 70's. Entre ellas se advierten trazos desplegados de quien previamente al proceso de hacer una carrera universitaria realizó una carrera técnica; o quien en paralelo a estudiar la carrera se desempeñó como profesor de educación básica en instituciones privadas; o quienes cumplieron labores no profesionales a fin de auspiciar sus estudios de educación media superior y superior en preparatorias y universidades públicas, durante los 70's y 80's. Lo cual es asumido por ellos mismos como coincidente y *característico de muchos estudiantes (sobre todo de instituciones públicas) que ponen en práctica estrategias similares* para conseguir ese mismo fin, *ante la imposibilidad de que sus padres les puedan sufragar estudios superiores (incluso de secundaria y preparatoria)*, así como al secundar y guiarse por la utopía o promesa incierta otorgada a la educación en nuestra sociedad; ello lo hacen bajo la férrea y tenaz decisión de realizar *una carrera universitaria*; misma que en muchos casos, cuando así lo logran, *llega a implicar ascenso de status social y consecuentes cambios de vida*, comparados con los tenidos en antelación (R.V. 8 y 12, 2007)).

Por lo expresado de manera próxima a lo que estos dos informantes comparten, ello no sólo es el logro objetivado de la conquista de una carrera profesional, sino *‘el inicio de una carrera de oportunidades para hacerse de un nuevo nombre’*, que incluye la posibilidad de reconocimientos y prestigios antes insospechados; aunque, aclaran que ello lo han realizado *con muchas dificultades de diversa índole* (Cfr. R.V. 8 y 12, 2007 y 2009). Además, lo han logrado mediante estratagemas que han tenido que operar, al asumir que se encuentran en medio de un entramado extremadamente asimétrico de relaciones y saberes reconocidos.

En esta lógica de ideas y en la suma de casos de los dos cuadros, un dato revelador se refiere a que casi la mitad (5) empezó a tener experiencias laborales como docentes de instituciones de educación básica, al haber obtenido los títulos de profesor en educación primaria y de especialidad en instituciones de educación normal; en cuya experiencia profesional también puede incluirse, en cierto modo, a quien realizó la carrera técnica terminal de puericultista, o bien de quien estudiando la licenciatura en sociología se desempeñó en instituciones privadas de educación básica (Cfr. R.V. 1, 2, 3, 4, 6, 10 y 11, 2007). No obstante, sus relatos y documentos de currículum vitae dan cuenta que la mayoría de ellos mantuvo esa práctica docente en un promedio no mayor a cuatro años, ya que sus aspiraciones profesionales les convocó a realizar estudios de educación superior, aunque muchos los hicieron inicialmente en escuelas normales superiores (5); pero, más adelante y paulatinamente, su desempeño académico en la Universidad Pedagógica Nacional fue el que les propició tanto la necesidad como las oportunidades para realizar estudios de posgrado, con la tendencia dominante para especializarse en el campo educativo (Ver cuadros 3 y 4, en el inciso 2).

Otro dato relevante a destacar corresponde al cúmulo de dichas experiencias profesionales, en tanto se observa que empezaron a ser de muy diversa índole; además paulatina y tendencialmente fueron orientándose hacia actividades docentes de instituciones de educación superior. Será precisamente en la UPN donde encontraron la posibilidad y atractivo para dedicarse de tiempo completo a actividades académicas, particularmente de investigación; incluso varios de ellos pronto se dedicaron en exclusividad a laborar sólo en esta Universidad. Por lo tanto, lo referido al amplio cúmulo de experiencias profesionales

que inicialmente obtuvieron en distintas instituciones, es posible reconocerlo como una base inicial de sus trayectorias profesionales (Ver cuadro 5 y 6).

Es decir, los trazos que decantan inicialmente las trayectorias profesionales marcan la tendencia de acumulaciones paulatinas y reacomodos posteriores, al incorporar sujetos singulares múltiples capitales simbólicos de diverso género; entre los que destacan capitales académico-científicos y culturales, con la tendencia de especializarse en el campo educativo. No obstante, importa considerar que el conjunto de capitales derivan de diversas bases institucionales y sedimentos socio-históricos, que contribuyen a orientar ciertas prácticas económico-productivas, tanto académicas como de tipo social, cultural, político, etc.

Por lo que al reconocer que las trayectorias profesionales se constituyen mediante diversas formaciones y experiencias académicas específicas, es posible advertir su potencialidad por varias hebras que las han entretejiendo socio-históricamente; en particular los múltiples trazos que formativa y laboralmente son observables no sólo entre distintos sujetos, sino en recorridos de un mismo académico. Aunque, en términos de las trayectorias trazadas de manera singular, cabe considerar la potencialidad de múltiples experiencias académicas que provienen de la participación en grupos de académicos particulares, mediante las cuales van adicionándose otros aportes derivados del intercambio entre los distintos profesionistas; a quienes también les caracterizan diversas experiencias académicas, conforme las relaciones productivas en las que participan y han participado en instituciones universitarias.

En suma, entre las trayectorias profesionales trazadas con base en formaciones y experiencias académicas particulares, destacan: desde las de quienes una vez egresados de sus estudios de licenciatura se incorporaron al mercado laboral en una o varias instituciones, hasta los que al egresar de sus primeros estudios profesionales se incorporaron a laborar y paulatinamente continuaron sus estudios de educación superior y de posgrado; ello, por supuesto, antes de incorporarse a la UPN. Asimismo, se reconoce que la potencialidad de experiencias académicas que gradualmente obtuvieron y que derivan de prácticas que tuvieron oportunidad de objetivar de manera previa a participar en esta Institución, constituyen una especie de formación informal dentro de las prácticas académicas mismas, que capitalizaron

al incorporarse a la UPN al asumir tareas académicas particulares; Universidad donde dicen haber enriquecido experiencias y formación académica.

Sin embargo, en materia de investigación educativa es pertinente destacar el dato de que sólo 2 de los 12 habían adquirido cierta experiencia de investigación durante desempeños laborales anteriores (Cfr.- R.V. 5 y 4, 2007); mientras los otros 10 fueron aproximándose a esta actividad en diversos lapsos de su formación profesional, tanto durante sus estudios de licenciatura como al elaborar la tesis respectiva, así como para obtener Grados de maestría y de doctorado (Cfr.- R.V. 1, 2, 6, 7, 8 y 12, 2007). De modo que no es sino hasta la “fundación de la UPN y arranque de su campo académico”, o incluso después de ese momento histórico, que muchos de ellos empezaron a asumir la responsabilidad institucional de objetivar prácticas de investigación, entre otras tareas académicas¹².

Por otro lado, un asunto relevante a reiterar es el referido al *carácter heterogéneo de las trayectorias profesionales*, pero cabe precisar que la mayoría de informantes lo enfatiza como una característica que si bien los *distingue en su identidad como profesionistas*, también lo asumen como base de ‘*amplia potencialidad*’ que ha enriquecido sus tareas académicas, desde el momento en que empezaron a participar en la vida académica de la UPN. De hecho, advierten que tal heterogeneidad deriva no sólo de las formaciones disciplinarias distintas con que se hicieron profesionistas y con las que en su momento arribaron a esta Universidad al incorporarse a su planta académica; sino, también, por sus múltiples

¹² Cabe adelantar este dato en tanto marca parte de los cimientos y herencias que en temporalidades posteriores se retomaron, ajustaron, demarcaron o transformaron. Brevemente, en los capítulos siguientes podrá observarse cómo durante la fundación de la UPN y arranque de su campo académico, *las actividades se encomendaron según el perfil profesional y mediante la asignación de comisiones grupales establecidas por identidad disciplinaria y por afinidad*; enseguida las actividades académicas se tipificaron, organizaron y desarrollaron como oficios especializados, en estrecha relación con 3 áreas académicas que ligaron por separado las tres funciones académicas sustantivas: docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura. Aunque, de manera gradual, desde 1989 varios grupos de académicos fueron empujando una reorganización académica, que a finales de los 90’s terminó por concebir la integración esencial de la docencia y la investigación, a cargo del conjunto de académicos, lo que avanzó en modificar y legalizar la noción, posición y prácticas propias del *profesor-investigador*. Al respecto, aquí parece aplicable la premisa sostenida por Pierre Bourdieu acerca de que hasta “*las ideas tienen un ciclo vital*” (2002: 74-83), donde por supuesto cabe incluir su noción de *campos* especializados por oficios; sin embargo, ello contrasta con teorías integracionistas que consideran la realización multifuncional de tareas académicas, por ejemplo, la *investigación-acción* propia del *profesor investigador* (Cfr. Stenhouse, 1987); Elliott, 1986; y Carr y Kemmis, 1986).

experiencias laborales (en particular académicas) que habían adquirido en diferentes establecimientos institucionales, antes de fundarse y de incorporarse a esta Institución.

Estiman que la heterogeneidad misma de sus experiencias iniciales, posteriormente fueron base y fuente de amplios referentes y de posibilidades reales para sustentar y potenciar la reflexión, el debate y las decisiones de carácter académico, a nivel de deliberación colectiva y de comisiones grupales; ello tanto cuando durante los primeros años de esta Institución fueron definiendo y precisando las funciones sustantivas (entre ellas la de investigación) y el conjunto de proyectos académicos, así como cuando en los subsiguientes lustros y décadas perfilaron el desarrollo, ajuste y reorganizaron de dichas funciones y proyectos (R.V. 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10 y 12, 2007). Por lo tanto, el carácter heterogéneo de sus trayectorias es una fortaleza potenciada tanto en su desempeño académico, como al acordar, proyectar y ajustar la organización institucional; por lo que muchos niegan aceptarla como una limitante de sus relaciones productivas, tanto por los de mayor experiencia como por quienes se incorporaron a la UPN como académicos nóveles y novatos.

No obstante, es pertinente reconocer que entre los informantes también hay voces que dan otras lecturas a tal heterogeneidad, como la de quien enfatiza que desde su inicio “*la historia institucional de esta Universidad se ha caracterizado por más desencuentro que encuentros*” (R.V. 3, 2007); a propósito de ello algunos estiman que los desencuentros se deben a un problema de carácter estructural de la misma institución y no por sus orígenes profesionales, a partir de cómo fueron adscritos por áreas especializadas al incorporarse a esta Institución (R.V. 3, 4, 8 y 11, 2007). Pero, también hay quienes han analizado que esas situaciones de desencuentro se deben a posibles problemas de identidad profesional e institucional original, conforme a lo cual se caracteriza y yuxtapone la cultura de estos académicos, de origen normalista y universitario; al respecto, apelan que las culturas normalista y universitaria operan cierto sincretismo en el contexto institucional de la UPN, de modo que son constitutivas del ‘*académico upeniano*’ (Cfr.- Elizondo, 1988; y Medina, 1992).

Aunque parezca paradójico, en capítulos siguientes podrá advertirse que estas valoraciones acerca del carácter heterogéneo de las trayectorias han mantenido una vigencia relativa, pero

se matiza según la trayectoria singular de cada académico, así como por su particular posición institucional y por situaciones contextuales y colectivas específicas en que ha inscrito sus prácticas; tal carácter heterogéneo es constitutivo de las prácticas académicas, en particular de investigación. Además, hay situaciones contextuales de tipo político y a nivel externo que han repercutido en las prácticas objetivadas durante la historia institucional de la UPN, incluso en las acciones que con antelación y de manera paulatina definieron la fundación de esta Universidad; de ahí el siguiente inciso.

3.6. Relaciones en conflicto SEP-SNTE: disputa política por el perfil institucional y el proyecto académico de la UPN

En paralelo con los procesos formativos y con las experiencias profesionales iniciales de los académicos, en varios relatos de vida se identifica un contenido revelador en torno al contexto socio-político nacional, desde el cual se gestó y perfiló la creación de la UPN. Al respecto, los informantes ubican ese momento en la década de los 70's y lo refieren como de estrecha relación no sólo con el contexto político sino también con una situación cultural; en la cual el Estado gubernamental todavía respaldaba su legitimidad y guardaba fuerte apoyo para mantener el control social en las organizaciones de carácter corporativo-sindical, mismas en las que, dinámicamente, sus líderes solían no dejar pasar oportunidades coyunturales, a fin de ampliar sus espacios y cuotas de poder.

En la *vox populi* de los testimonios se objetiva plena conciencia de que ese apoyo no era del todo gratuito sino que, con el poder del Estado, los gobernantes podían respaldarlo a cambio de garantizar que presuntos líderes serían encumbrados para arribar o preservar posiciones políticas cupulares, con beneficios respectivos. Mientras a otros presuntos líderes se les hacía caer de posiciones corporativas y de poder, al quitarles la gracia gubernamental cuando ya no convenían a intereses del *status quo* vigente; o bien cuando se desviaban de las líneas de lealtad hacia posiciones superiores, tanto del gobierno como gremiales-caciquiles, a las que debían total y perpetua incondicionalidad (Cfr.- *R. V. 1, 2, 5, 8, 9, 11 y 12, 2009*).

Parte de esas situaciones de encumbramiento con apoyo gubernamental, las refiere un informante mediante la historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

(SNTE), durante los 70's; rememora que desde Febrero de 1971 '*Carlos Olmos Sánchez dirigía al SNTE, aunque sólo estaba detrás de Jesús Robles Martínez, quien en realidad había sustentado el poder de ese organismo por más de 20 años*' al '*contar con el apoyo de Manuel Sánchez Vite, Gobernador del estado de Hidalgo*', quien verdaderamente había mantenido el poder y control del SNTE. Pero esa línea de poder se agotó cuando el gobierno federal les acusó de '*emisarios del pasado*' y de '*estorbar el discurso democrático y renovador arengado por Luis Echeverría*', quien con artimañas políticas manipuló la necesidad de remozar y modernizar ese aparato sindical; aunque, en septiembre de 1972 '*encumbró al grupo caciquil encabezado por Carlos Jongitud Barrios (ex secretario de organización del PRI), quien de manera armada se apropió del edificio del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE e intervino políticamente en el estado de Hidalgo, disfrazando a profesores de campesinos, para lograr la renuncia de Sánchez Vite al gobierno de Hidalgo*' (Cfr.- R. V. 12, 2009).

Al respecto, analíticamente Gerardo Peláez reafirma que, a principios de los 70's, bajo la propaganda de '*emisarios del pasado*' a unos se les quitó el poder y a otros se les encumbró como representantes de la '*apertura democrática*' del SNTE (Peláez, 1984: 155). Por su parte Olac Fuentes aborda cómo Jongitud Barrios, al encabezar el grupo autodenominado '*Vanguardia Revolucionaria*', actuó como aliado de Luis Echeverría Álvarez, logrando a cambio apoderarse del SNTE y consolidar su posición subordinada de privilegio; aunque al transcurrir los años protagonizó demandas subrepticias dirigidas al gobierno presidencial siguiente; en las que exigió la fundación de la Universidad Pedagógica (UP), con el objetivo sectario de que la UP sería "*de los maestros y para los maestros*". Primero la formuló hacia Luis Echeverría Álvarez como idea y petición; después como demanda y exigencia a José López Portillo, presionando mediante actos multitudinarios (Fuentes, 1979: 94).

También, en el análisis de los especialistas se destaca que la idea de esta Universidad se expresó por primera vez en el día simbólico del magisterio: el "*15 de mayo*" (de 1975); y la planteó como petición el entonces Secretario General del SNTE, Carlos Jongitud Barrios, hacia el Estado gubernamental que los había apadrinado desde años atrás. Tal petición la formuló en términos de la '*Universidad del Magisterio*' que debía reunir dos características: *institución centralizada de todo el sistema de formación de maestros; e institución que*

reivindicaría la profesionalización del magisterio. La parte gubernamental se limitó a darle recepción sin emitir respuesta (Hernández, 1982: 36). Según Olac Fuentes, en el proyecto de esta Universidad postulado por la cúpula sindical subsistían *dos condiciones subjetivas, por un lado, una creencia e insatisfacción generalizada de que la capacitación del maestro era defectuosa e inadecuada; y, por otro lado, que la Universidad sería el medio para elevar el status laboral del magisterio, con movilidad social y reconocimiento profesional, ante su sensación devaluada frente a la condición de los egresados universitarios* (Fuentes, 1979: 91).

En términos complementarios, otro de nuestros informantes recuerda que en los meses siguientes de ese año, la misma petición se realizó en repetidas oportunidades a José López Portillo, hasta que se reafirmó como tema de campaña de este único candidato a la Presidencia de la República. (Cfr.- R.V. 5, 2009); *en octubre de 1975 el CEN del SNTE se reunió con él para precisar la petición y fue en esa ocasión cuando López Portillo “ofreció” públicamente que si llegaba al poder crearía la ‘Universidad para los maestros de México’.* En documentos oficiales se precisa que esa respuesta del candidato fue al reconocer que ahí se concentraba la *“aspiración de los maestros por alcanzar un nivel superior en su preparación profesional”* (Poder Ejecutivo Federal, 1982: 103).

Esa declaración pública bastó para que ya como Presidente José López Portillo recibiera, por parte del SNTE, una escalada creciente y repetida de demandas y exigencias (ya no petición), a fin de que cumpliera *“su ofrecimiento”* para crear la que ya denominaban: *‘Universidad Pedagógica Nacional’* (UPN) (Cfr.- R.V. 5, 2009). Pero, analíticamente, Olac Fuentes relativiza el ofrecimiento del candidato y la exigencia sindical al considerar que *“las grandes definiciones educativas tienen un carácter esencialmente político y los elementos puramente técnicos o académicos desempeñan una función subsidiaria”* (Fuentes, 1979: 91); además advierte que a tres meses de iniciado ese sexenio, mientras la SEP no tenía resolución técnica del proyecto, en cambio el grupo burocrático magisterial identificado con el SNTE lanzó, desde la Coordinación de Enseñanza Normal, el primer anteproyecto de la UPN con modelo y propuesta de Ley Orgánica de la institución, sin cuestionar la formación vigente de maestros; lo que con dominio del sector magisterial se oficializó como propuesta de la

comisión mixta SEP-SNTE en junio de 1977, reflejando un carácter estrictamente político y de absoluta pobreza en términos educativos (Fuentes, 1979: 93-94).

No obstante, durante largo tiempo la Presidencia de la República mantuvo una postura reservada al respecto y, precisamente, la resistencia al proyecto gremial-magisterial e intentos por frenarlo emergieron de la propia SEP; primero con Porfirio Muñoz Ledo y meses más tarde con Fernando Solana trató de postergarse el arranque de la Universidad Pedagógica y desarrollar una alternativa viable, frente a la presión sindical-magisterial. Al grado que cuando en agosto de 1977 se anunció el Plan Nacional de Educación, como primer pronunciamiento oficial de la política social, en su análisis respectivo Don Pablo Latapí acusaba que curiosamente no se mencionaba en específico el proyecto de la UP, aún y cuando en dicho Plan se anunciaba “*la reforma profunda de la enseñanza normal, elevándola al nivel superior e integrando sus diversas modalidades*” (Latapí, 1977a: 30).

Pero, según notas periodísticas, días antes del primer informe presidencial López Portillo hizo público su apoyo al Plan Nacional de Educación y, en específico, a la fundación de la UP, sobre la cual precisó que *‘pese a ciertas posiciones’* cumpliría lo que como candidato prometió a los maestros, creando un Instituto de educación superior dirigido al magisterio y para preparar mejor a las futuras generaciones de mexicanos. (Cfr.- s.a.: *Proceso*, 1977a: 18). En paralelo estudiantes de la Escuela Normal Superior de México en sus movilizaciones acusaban un supuesto contubernio gubernamental y sindical para desaparecer su Institución y sustituirla con la UP (Rivera, 1977: 7).

Ante ello, en su primer informe presidencial, López Portillo realizó un pronunciamiento alusivo para precisar la orientación del proyecto ofrecido: “*ante esta tribuna, ratifico el compromiso asumido con los maestros de México de establecer la que hemos llamado Universidad Pedagógica, sistema con el que culmina la capacitación de quienes capacitan. No se trata de degradar a las escuelas normales, sino de crear el foro adecuado para albergar el esfuerzo nacional para enseñar a aprender, investigar y difundir la pedagogía*” (López Portillo, 1977: 39). La particular atención sobre la UP “*recibió general apoyo.*” (Cfr.- Ortiz Pinchetti, 1978: 3); sin embargo no amaino los ánimos de la cúpula sindical sino los

exacerbó, al grado que tres semanas después y ante una concentración masiva de más de 100 mil profesores, el 22 de septiembre de 1977, el CEN de SNTE insistió en su demanda y, por su parte, López Portillo emitió un discurso conciliador, pero relativo y sin comprometer comentarios sobre el perfil de la *UP*. (Peláez, 1984: 172).

Como un hecho que evidenció la rispidez y fuerza de la cúpula sindical, en los siguientes meses se adjudicó al SNTE la presión política para que Porfirio Muñoz Ledo cayera de la SEP, en diciembre de 1977. Versiones periodísticas y analíticas afirmaron que la tensión y fricción entre esa Secretaría y el SNTE se había agudizado al formularse el Plan Nacional de Educación (Cfr.- s.a.: *Proceso*, 1977b; y Fuentes, 1979: 94); y especulaban: “*quizá el punto de mayor irritación haya sido el de la Universidad Pedagógica Nacional, objetivo primordial de los actuales dirigentes del SNTE y compromiso fundamental de JLP con el magisterio. Muñoz Ledo, sin embargo aplazaba el asunto y parecía marginarlo de los proyectos de la Secretaría a su cargo*” (Cfr.- s.a.: *Proceso*, 1977b: 1).

Ante el obligado e inexplicado relevo en el gabinete presidencial, Fernando Solana Morales al ocupar el cargo de Secretario de Educación Pública, trató de amainar la presión del grupo sindical-magisterial instalando una comisión consultiva; aunque incluyó a funcionarios que no pertenecían del todo al grupo dominante de presión, a fin de elaborar una propuesta alternativa a la sindical: *al modelo masivo y centralizador se empezó a oponer una noción de la UP como "cúpula" del sistema de formación de maestros, como un centro relativamente pequeño, bien dotado de recursos académicos, que crecerían despacio y que no absorberían ni sustituirían a ninguna de las instituciones o programas existentes* (Fuentes, 1979: 94).

Asimismo, Don Pablo Latapí también previno al Secretario de Educación, a propósito de salvaguardar el Plan Nacional de Educación y le sugirió: “*enfrentar la inquietud y la violencia en algunas universidades; los ataques de sectores conservadores a los libros de texto gratuitos y la demanda sindical de una Universidad Pedagógica*”. Sobre este particular, Latapí precisó: “*finalmente está el espinoso asunto de la Universidad Pedagógica, arduamente negociada entre la SEP y el SNTE en los últimos meses. El Sindicato pugna por un esquema de organización que aumente su control sobre la enseñanza normal, asegure retribuciones*

*crecientes a los maestros en función de sus grados académicos y proteja de influencias externas la formación del gremio magisterial; para la SEP este esquema es una trampa en la que abdicaría facultades muy importantes a favor del sindicato, pero puede también ser la oportunidad de intervenir a fondo en el feudo sindical de la enseñanza normal. El asunto es importante en sí mismo porque de su solución dependerá la calidad de los maestros en el futuro pero, además, la manera como el nuevo secretario lo resuelva será indicativa del estilo que piensa adoptar frente al sindicato.” (s.a.: *Proceso*, 1977c: 2).*

Finalmente, el 15 de mayo de 1978, en un mensaje con motivo del día del maestro y ante el Presidente, el titular de la SEP concilió su propuesta con la sindical respecto a la UP; pero fue sólo en términos del sustento ideológico al otorgar al proyecto de la UP la función de contribuir a elevar la calidad de la educación y del Sistema Educativo Nacional. Ello, “*luego de señalar que ya no puede seguir considerándose al magisterio como una profesión menor, y anunció que en septiembre se pondrán en marcha los primeros programas de la Universidad Pedagógica*”. (s.a.: *Proceso*, 1978a: 22). Pero las discrepancias y disputas se fortalecieron en pos del perfil que debía adquirir esta Institución, pues ante la noción de la SEP de *universidad cúpula* se seguía anteponiendo el modelo de *institución de los maestros y para los maestros* (Cfr.- Hernández, 1982: 33 y 38). En paralelo, estudiantes normalistas continuaban rechazando la fundación de la UP, al estimar que su instauración propiciaría la desaparición de la Normal Superior (Cfr.- s.a.: *Proceso*, 1978b: 21).

No obstante y sin desmerecer análisis realizados durante distintos momentos históricos, en los capítulos siguientes podrá advertirse cómo los dos proyectos disputados cupularmente entre funcionarios gubernamentales y dirigentes sindicales, gradualmente se precisaron, ajustaron o relevaron desde el *momento fundacional de la UPN*, al ser asumidos por sus académicos y autoridades como definiciones iniciales, vagas y carentes de orientación. Por lo tanto, desde el inicio académicos y autoridades se dieron a la tarea de diseñar y darle contenido a la operación de las funciones académicas, así como a precisar, complementar y hasta consensar e impulsar redefiniciones institucionales del proyecto original y fundacional de esta naciente Universidad; ello conforme a atribuciones derivadas de sus posiciones

eventuales de mando y por sus funciones y comisiones designadas, ante la coyuntura dada como urgencia política para comenzar los programas académicos de la UPN.

Sin embargo, en adelante ello dio pie a nuevas controversias y disputas socio-políticas, pero ahora construidas principalmente dentro del campo de lucha de esa nueva Institución, así como a partir de los procesos de definición y re-establecimiento de reglas del juego específicas, que fueron privando y rigiendo la organización académica y las relaciones socio-productivas de los académicos de esta Universidad. En todo ello radica la relevancia de este referente socio-político, en tanto constituye una hebra de análisis esencial desde el *momento de génesis pre-fundacional*, por lo que será muy importante profundizarlo en el capítulo siguiente, al ser también parte constitutiva del *momento fundacional de la UPN*.

- **Reflexiones sobre la temporalidad de génesis: trayectorias incipientes entre diversas formaciones y experiencias institucionales.**

El conjunto de lo antes abordado fortalece el reconocimiento analítico de que las trayectorias profesionales las construyen sujetos sociales, de modo no lineal sino de manera singular y compleja al apropiarse de contribuciones multirreferenciales; cada trayectoria tiene una relación interdependiente con tomas de apuestas y empeños individuales, pues tanto pautan en parte los sentidos constitutivos de las prácticas particulares, como definen relativamente el decantar de su propio trazo. Aunque, ello es conforme han tenido o no oportunidad de aprovechar ofertas educativo-laborales, según situaciones socio-históricas y condiciones institucionales en que se han adscrito, así como por aportes científico-académicos e influencias directas e indirectas del contexto político-cultural en que se han inscrito.

Importa destacar que al reconstruir este *momento de génesis pre-fundacional*, se han identificado diversos procesos socio-históricos que permiten reconocer prácticas institucionalizadas con dos rasgos característicos: *científico-académicas* y *político-culturales*.

- ✓ Las de índole *científico-académico* derivan de la *estructura disciplinaria y especializada de la ciencia moderna en la que se ampara el inicio de las trayectorias profesionales de estos académicos singulares*, al formarse en distintas instituciones educativas con base en

saberes científicos heterogéneos y al adquirir experiencias académicas diversificadas; ello independientemente de que, sin saberlo, algunos serían fundadores de la UPN y otros se incorporarían a esta vida académico-institucional posteriormente. A su vez se relacionan con la *constitución incipiente y crecimiento progresivo y dinámico del campo de la investigación educativa en nuestro país*, desde donde se empezó a generar y socializar saberes especializados y convocar a la multiplicación de prácticas de investigación dentro de este naciente campo; ello a partir de su constitución en los años 60's y su crecimiento en los 70's, al fundarse instituciones especializadas y reorientarse centros universitarios e instancias dedicadas a realizar tareas de investigación educativa, así como para formar profesionista en este naciente campo-oficio.

- ✓ En este momento de *génesis*, también se observan prácticas de carácter *político-cultural* en estrecho amarre con *relaciones cupulares en conflicto y en pos del proyecto y perfil académico de la UPN*, entre autoridades gubernamentales y líderes sindicales, al disputarse coyunturalmente la definición fundacional y la hegemonía del futuro desarrollo de Universidad, entre otros intereses educativo-políticos. Se aclara que el posicionamiento relativamente antagónico entre estos contendientes derivó de perspectivas diferentes e intereses opuestos; lo cual es comprensible si advertimos que esos sentidos distintos remiten y se anudan a posiciones institucionales jerárquicamente superiores, pero en constante tensión (tanto de “*toma de decisiones*” como de “*negociación-presión*”), particularmente ocupadas en las instancias cupulares de la SEP y del SNTE.

De este modo, al habernos aproximado al análisis de algunos procesos y prácticas de índole *científico-académico* y *político-cultural*, constitutivas del *momento de génesis pre-fundacional de la UPN*, pudimos reconocer algunos sentidos que al socializarse institucionalmente y ser apropiados singularmente, estructuraron disposiciones profesionales significativas de quienes serían académicos de esta institución universitaria todavía no naciente; además de constituir sedimentos institucionales que han contribuido a objetivar principios, definiciones y ordenamientos organizacionales. Por lo que cabe adelantar que en temporalidades socio-históricas posteriores esos sentidos subjetivos e institucionales se han socializado como

capitales simbólicos, o han operado como propiedades estructurales y proclives a proyectarse-mandatarse, o bien a distanciarse-delimitarse por sujetos y grupos protagónicos.

Es decir, *en esta temporalidad de génesis es cuando empiezan a construirse bases embrionarias tanto de carácter científico-académico como político-cultural*, las que en procesos de institucionalización subsecuente se reproducen, interpelan, sustituyen, retoman y/o adaptan por herederos, adherentes y opositores. Por lo que también es claro que en las temporalidades siguientes, los diversos procesos de institucionalización se constituyen y estructuran conforme el anudamiento de dos referentes siempre presentes y en cambio-ajuste constante: trayectorias profesionales de académicos singulares e historia institucional de la UPN; donde precisamente lo específico de la organización académica adquiere sentido al definirse y redefinirse socio-históricamente, así como mediante su enlazamiento con las trayectorias profesionales de sujetos singulares.

Por lo tanto, conforme al análisis global antes realizado, destaca el dato referido a que dichas trayectorias están presentes y dispuestas de manera singular en prácticamente todas y cada una de las temporalidades históricas identificadas; mismas que se han recortado analíticamente de acuerdo a cómo se institucionalizaron socio-históricamente las prácticas investigativo-académicas, durante los primeros 20 años de la UPN. Por ello, importa adelantar que en las temporalidades subsecuentes las trayectorias profesionales se decantan institucionalmente como la “carrera académica”, delimitada tanto por políticas públicas concernientes al marco institucional general de la educación superior, así como por procesos socio-históricos y ajustes en la normatividad y organización específica de la UPN, además de los sentidos singulares de los propios académicos que derivan de su formación profesional continua y de su experiencia laboral; pues institucional y grupalmente se acentúan cánones de eficiencia y de productividad multifuncional, que al demandarse como atributos académicos deseables e indispensables se han instaurando, legalizando, socializando, legitimando y ajustando-cambiando, como capacidades que ha debido reunir y conquistar el personal académico.

Sin embargo, las trayectorias sedimentan sentidos significativos especiales, derivados de la formación profesional de origen y de las primeras experiencias laborales ejercidas de manera

previa a incorporarse como académicos de la UPN. Lo cual constituye una hebra fundamental del momento de *génesis pre-fundacional de la UPN*, pues allí se ubican trazos iniciales y bases de origen, sobre las que en lo presente y en lo futuro los académicos orientan y demarcan relativa y singularmente sus prácticas investigativo-académicas, al objetivarlas y al tener que ajustarlas en consideración a mandatos redefinidos durante la historia organizacional de esta Universidad; donde como espacio-campo, sin duda, cuentan también las condiciones materiales de existencia y de producción socio-académica, además de otras situaciones institucionales que ocurren en lo específico y en lo general.

Por lo tanto, como podrá advertirse en momentos de temporalidad subsecuente, el conjunto de hebras constitutivas de las trayectorias profesionales ligadas al *momento de génesis pre-fundacional*, no son asumidas por los informantes como debilidades o atenuantes, sino como propiedades y disposiciones singulares que les ha caracterizado y con las que han orientado prácticas académicas particulares; asimismo, reconocen la riqueza institucional específica de la UPN, en tanto en sus relaciones productivas socio-históricas adicionan capitales simbólicos heterogéneos, así como saberes, culturas y experiencias académicas contrastantes. Ello conforme disposiciones y posiciones distintas desde las que como académicos se han hecho cargo de tareas investigativo-académicas particulares; además, situaciones específicas les han obligado a reconocerse como sujetos sociales con diferencias ante la otredad de compañeros “pares-dispares” y, por lo tanto, dotados con virtudes similares y heterogéneas ante la necesidad de objetivar la actividad investigativa, de manera institucional y singular.

En suma, cabe enfatizar que este momento de *génesis pre-fundacional de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de las prácticas académicas subsecuentes*, delimita el primer recorte arbitrario de análisis socio-histórico; a fin de reconstruir analíticamente parte de las décadas de los años 60's y los 70's, sobre datos asociados genealógicamente con mi objeto de estudio. Aunque lo relevante de esta temporalidad estriba en que, con base en relatos de vida disponibles, he comenzado a focalizar trazos incipientes de las trayectorias profesionales de quienes más adelante y sin saberlo integrarían a la UPN, objetivando prácticas académicas particulares (desde 1978); esos trazos ayudan a reconocer cómo esas trayectorias empezaron a entretorse durante dichas décadas, con la contribución de diversos sentidos y experiencias

socio-institucionales: *formativo-disciplinarias, laboral-docentes, políticas de tipo sindical-educativas y las científicas del incipiente campo de la investigación educativa.*

Al reconstruir trazos iniciales de esas trayectorias abordé procesos socio-históricos que enmarcan y caracterizan experiencias educativas y político-culturales, constitutivas no sólo de esta primera *temporalidad*, sino a su vez delimitan y abonan fuentes teóricas ideológicas y prácticas desde donde estos sujetos sociales abrevaron y perfilaron su formación y ejercicio profesional. Si bien en apariencia anteceden a la fundación concreta de la UPN, aluden también a sedimentos y bases en tensión que más adelante tuvieron importantes aportes en la historia institucional de esta Universidad, al irse anudando en torno a su perfil, organización, proyectos y prácticas académicas, durante las siguientes *temporalidades* de *fundación, desarrollo y transformación.*

En esta lógica de ideas, *esta temporalidad de génesis contribuye a identificar, reconocer y comprender parte de los sedimentos y bases institucionales de las prácticas académicas (entre ellas de investigación educativa),* sobre las cuales nuestros informantes relatan su adquisición y asimilación paulatina, en los años 60's y 70's. Lo cual aquí se reconoce como parte de las construcciones socio-históricas que posteriormente pautaron bases y sedimentos con los que se fundó el perfil de la UPN y sus respectivas actividades académicas; por lo que al relacionarlos con procesos de institucionalización subsecuentes, *esos sedimentos y bases pueden ser comprendidos del modo siguiente:*

- *Como sustento, herencia y sucesión de sentidos significativos que encarnaron sujetos singulares, durante el trazo de sus trayectorias profesionales; quienes, sin saberlo, serían los fundadores de la UPN o se incorporarían más adelante a su vida académico-institucional, como herederos y sucesores de varias tendencias académico-organizativas.*
- *Y como antecedente, cimiento y pauta relativa de lo delimitado y ajustado-cambiado en términos de perfiles, proyectos y organización académica, definida, impulsada y operada durante la historia institucional de la UPN.*

Presumiblemente, aquí se estima que desde esas bases y sedimentos más adelante se fue orientando, ajustando y deslindando lo institucionalizado como prácticas académicas (entre

ellas, de investigación), aunque siempre entrelazadas por una tensa relación socio-histórica y política; aunque antes de especular cuestiones que corresponden a otras temporalidades socio-históricas, es importante enfatizar que en el entramado de esta *temporalidad de génesis han intervenido significativamente tres principales hebras analíticas*, a saber:

- a) *Trazo inicial de las trayectorias de sujetos singulares*, ubicadas como comienzo de su formación y experiencias profesionales; trazo que se relaciona con la estructura disciplinaria y de especialización de la ciencia moderna, así como con oportunidades de empleo del campo laboral de los años 60's y 70's.
- b) *Estado embrionario del campo de la investigación educativa en México*, desde donde se proyectó su crecimiento institucional progresivo y dinámico.
- c) *Relaciones cupulares en conflicto*, objetivadas entre autoridades educativas y líderes sindicales disputándose el perfil institucional de la UPN.

En estricto, los referentes socio-históricos constitutivos de estas tres hebras sustentan los datos reconstruidos sobre el *momento de génesis pre-fundacional*, aunque cabe adelantar que estas hebras tendrán continuidad relativa en su relación paralela o subsidiaria, con hebras significativas del entramado constitutivo de las siguientes temporalidades, pues guardan correspondencia con las de su génesis y origen institucional, ello como en su oportunidad se advertirá.

No obstante, sobre el recorte empírico y la exposición narrativo-analítica de esta primera *temporalidad* es dominante el hilo-eje y hebras correspondientes a las *trayectorias profesionales*, a partir del cual se anudan las otras dos hebras. Ello es así porque, al tratar el eje de *trayectorias*, nos aproxima a comprender otros referentes relevantes, como son: estado y comportamiento de varios sedimentos institucionales (fundamentalmente disciplinario-científicos, pero también político-culturales), así como el proceso de constitución embrionaria del campo de la investigación educativa; en torno a cuyas huellas nuestros informantes se formaron de manera formal e informal, al iniciar su vida profesional.

De hecho, como sujetos sociales singulares, rememoran que los sentidos teórico-metodológicos con que han orientado sus prácticas se los apropiaron, de manera significativa

e inicial, al ocupar y participar en diversas posiciones estudiantiles y gradualmente profesionales, en varios establecimientos institucionales. Con base en ello y enmarcados por acontecimientos socio-culturales de fuerte impacto durante las dos décadas previas a crearse la UPN, recuerdan que durante su formación profesional disciplinaria adquirieron la influencia de ciertos autores “de moda”, junto con la emergencia y confrontación de varias teorías, así como sus deslindes científicos respectivos; además, enfatizan que presiones políticas importantes de tipo educativo y sindical, se debatieron y pusieron en disputa durante el lustro en que empezó a definirse la fundación de dicha Universidad.

Cabe enfatizar que al asumir las *trayectorias profesionales* como uno de los dos ejes analíticos primordiales¹³, me obligó a explorar y *comprender su trazo inicial; y logré asimilar que en ellas confluyen y tienen cauce por lo menos dos tipos de sentido relevantes*. Por un lado, *significados subjetivos impresos en las decisiones prácticas de los sujetos, desde las que, como disposiciones particulares, ponderaron y cursaron varias oportunidades de formación profesional*, ofertadas en los 60’s y 70’s, y enmarcadas por varias condiciones socio-históricas y económico-políticas de esa época; por otro lado, *sentidos y mandatos institucionales en sus primeras prácticas profesionales, al impactar y anudarse con sus afanes singulares por hacerse profesionistas, así como al sustentar distintos intereses, decisiones y perspectivas futuras*.

Sobre ese conjunto de *significados, decisiones, intereses, perspectivas y condiciones diversas*, nuestros informantes aclaran haber suscrito y anclado sus anhelos a fin de lograr una formación de educación superior y su respectivo ejercicio profesional. Por lo que al aproximarme así a ese trazo de las trayectorias me ayudó a entender como sus *prácticas profesionales empezaron a guardar relación estrecha con la estructura disciplinaria y especializada de la ciencia*; pues sobre ella iniciaron sus recorridos formativos y prosiguieron apoyando su labor profesional en distintas instituciones educativas del país. Para ello, primero asumieron la *posición de estudiante* (desde donde, singularmente, incorporaron y se apropiaron de saberes científico-disciplinarios y, en particular, de enfoques teórico-metodológicos); y luego, o en paralelo, desplegaron su desempeño profesional adquiriendo varias experiencias (no sólo académicas), al ocupar diversas posiciones institucionales.

¹³ Es de tener en cuenta que el otro eje analítico se refiere a la *historia institucional de la UPN*.

Por lo tanto, desde aquí y en adelante referiremos al carácter *socio-histórico* de esas *trayectorias profesionales*, trazadas propiamente por *sujetos sociales singulares*. Aunque, en estricto, esas trayectorias no tendrían porque tipificarse reduccionistamente como individuales, pues en las prácticas académicas y, en particular, en las de investigación es posible reconocer cómo se problematizan, anudan e imprimen tanto el sedimento de principios sociales y mandatos institucionales específicos, así como la objetivación de anhelos, inquietudes y decisiones ancladas en la historia incorporada de las disposiciones subjetivas singulares.

Precisamente, lo que aclara cómo de ambas fuentes (institucionales y personales) emergen sentidos constitutivos de las prácticas sociales, en los incisos de este capítulo se advirtió cómo las *trayectorias* se construyen socio-históricamente conforme esos referentes: por una parte, lo que subjetivamente empezaron a percibir y proyectar intencionadamente estos académicos; por otra parte, lo que objetivamente les pautó, mandató y socializó institucionalmente, en términos de conocimientos, programas y regulaciones académico-científicas. Pero es significativo también cómo, dinámica y paulatinamente, estos sujetos se han inscrito en tales pautas y mandatos, tanto al adquirir formación profesional como al re-posicionarse y tomar decisiones en el terreno laboral y así apropiarse-ajustar experiencias académicas.

En resumen, lo antes expuesto reconstruyó el *momento de génesis pre-fundacional*, que contribuyó a comprender cómo desde esta *temporalidad* se apropiaron, heredaron y cimentaron distintos sentidos; mismos que más adelante, al fundarse la UPN, contribuyeron a definir su perfil institucional y la delimitación de sus funciones y actividades académicas, en particular para acordar, precisar y orientar diversas prácticas de investigación educativa, como propias de esta Universidad en distintos momentos de su historia. Por lo que todo lo anterior remarca la importancia de la *génesis pre-fundacional*, al interpretársele como *temporalidad socio-histórica base* desde la que se instaura y arranca buena parte de la vida académico-institucional de la UPN, así como al ser constitutiva de signos y sentidos proseguidos, ajustados, redefinidos o cambiados, durante procesos de institucionalización subsecuente.

Capítulo 4.

FUNDACIÓN DE LA UPN Y ARRANQUE DE SU CAMPO ACADÉMICO Y DE LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA: HISTORIA INSTITUCIONAL INICIAL, 1978-1981

“Los seres humanos hacen su propia historia, aunque bajo circunstancias influidas por el pasado.”

Karl Marx

Presentación

Este capítulo corresponde al segundo recorte de análisis socio-histórico con el que doy cuenta de varios *procesos de institucionalización* fundacional, en particular sobre cómo al crearse la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y al arrancar su campo académico, se proyectaron y empezaron a objetivar prácticas incipientes de investigación educativa¹. Como parte de esta temporalidad fundacional, analizo cómo empiezan a constituirse estas prácticas entre el anudamiento de la historia institucional objetiva de esta Universidad, con las disposiciones subjetivas de sujetos singulares derivadas de sus trayectorias profesionales; cabe destacar que estos procesos dinámicos de institucionalización socio-histórica los reapropiaron con especial significado los sujetos fundadores de esta institución y también los re-significan como relevantes quienes fueron incorporándose sucesivamente.

En estricto, delimito una temporalidad histórica que abarca casi tres años (de agosto de 1978 a los meses iniciales de 1981) y corresponde a los primeros procesos y prácticas objetivas de institucionalización, que motivan nuestro interés analítico. Al respecto, importa considerar la premisa analítica que enfatice en el capítulo anterior, acerca de que *los procesos de institucionalización de las prácticas académicas (en particular de investigación educativa), se construyen socio-históricamente entre la tensión anudada de mandatos institucionales y de*

¹ Cabe reiterar que la noción de *institucionalización* remite a diversos procesos socio-históricos (de objetivación, habituación, legitimación, regulación, socialización, sedimentación, reproducción y transformación), durante los cuales una *práctica social particular* (por ejemplo, de carácter académico) contribuye a construir paulatinamente una institución específica (en este caso, investigación educativa) (Berger y Luckmann, 2005). Al respecto, asumo que las prácticas de institucionalización se construyen, reproducen y transforman durante distintas temporalidades (de: génesis, fundación, desarrollo, crisis y cambio) (Cfr. Fernández, 1998a y 1998b; y Landesmann, 2009); además, se constituyen por diversos sentidos en constante tensión: por un lado, los normativos y culturales e inscritos en contextos institucionales específicos; por otro lado, los encarnados por sujetos singulares en términos de sus disposiciones subjetivas (Cfr. Bourdieu, 1991: 91-111; y Schvarstein, 2006: 21-85). En esta orden de ideas, aquí abordo algunos procesos durante los que se gestaron y fundaron: *prácticas de institucionalización académica*.

sentidos singulares; desde donde focalizo el entramado entre historia institucional específica de la UPN y trayectoria profesional de académicos singulares. A continuación prosigo con los resultados de este capítulo.

4.1. Proceso fundacional de la UPN y deber ser de su campo académico

4.1.1. *Fundación como “institución sui generis”: entre proyectos ideológico-políticos en conflicto*

Conforme lo descrito en el último inciso del capítulo anterior, la fundación de la UPN se relacionó estrechamente con el contexto socio-histórico nacional de la década de los 70's, en el cual destacaron fuertes presiones de carácter político-sindical². En estricto, dicha fundación empezó a gestarse y perfilarse desde las concesiones corporativas que en ese entonces habían sido otorgadas al grupo dirigente del SNTE, denominado “*Vanguardia Revolucionaria*” (Moreno, 2001: 18), en particular desde el 15 de mayo de 1975 cuando esta dirigencia formuló al gobierno de Luis Echeverría la petición de crear una institución universitaria para el magisterio en servicio. Petición que en el lapso de tres años se convirtió rápida y progresivamente en demanda y exigencia política, una vez que el candidato José López Portillo ofreció cumplirla al ocupar la Presidencia de la República.

De hecho al iniciar el sexenio presidencial de López Portillo, funcionarios de la SEP antepusieron un proyecto de Universidad alternativo y negociable ante el demandado por la parte sindical (Cfr. Jiménez, 2004: 18; y Fuentes, 1979); aunque tal posicionamiento provocó un conflicto ideológico-político que progresivamente escaló a lo largo de 3 años entre posturas de concesión, petición, promesa, demanda, negociación, exigencia, imposición y conciliación. La parte gubernamental mantuvo su posición, aunque no dejó de exhortar para una definición de unidad del proyecto fundacional de la Universidad Pedagógica (UP), denominación así dada durante años previos a su creación; pero “*ello no tuvo un logro del todo feliz, debido a la presión y movilización política que emprendió la dirigencia sindical a nombre del magisterio organizado*”. (R. V. 1, 2007).

² En torno al contexto histórico de carácter político-sindical, sobre el que empezó a plantearse la necesidad de fundar la UPN, ha sido abordado por varios analistas al construir distintos objetos de estudio sobre esta Institución universitaria; en particular destacan los trabajos de: Olac Fuentes (1979), Yuri Jiménez (2004 y 2009), Pablo Latapí (1978a y 1978b) y Prudenciano Moreno (2001).

Así, de diciembre de 1976 a julio de 1978 la presión sindical se endureció, al acusar a la SEP de demorar el cumplimiento del proyecto fundacional de la UP, tal y como lo exigía la dirigencia del SNTE (Cfr. *R.V. 1, 5*, 2007). Por lo que semanas antes de publicarse el *decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*, la parte sindical se entrevistó el 6 de agosto de 1978 con Fernando Solana Morales (Secretario de la SEP), a fin de insistir sobre las características que debía reunir el proyecto fundacional de la UP:

- a. *Culminar el proceso formativo del magisterio.*
- b. *Dar unidad y coherencia al sistema de educación normal.*
- c. *Formar especialistas en administración e investigación educativa.*
- d. *Capacitar al magisterio nacional.*
- e. *Contribuir a formar un pensamiento de unidad nacional* (Fuentes, 1979: 94).

Ante esas exigencias la SEP se vio orillada a replicar tales pretensiones y exponer una concepción distinta de Universidad (Fuentes, 1979: 95):

- a. *No sería masiva ni coordinadora del sistema normalista.*
- b. *Formaría especialistas de alta calidad, desde la cúpula misma del sistema formativo de maestros.*

Por tal posicionamiento de la SEP, el SNTE recurrió a la presión pública mediante la manifestación de profesores que cursaban las licenciaturas en educación preescolar y primaria, y a sus demandas antes planteadas adicionó la exigencia de instaurar una Universidad Pedagógica con efectiva presencia nacional, mediante unidades regionales y, por supuesto, con puertas abiertas para todos los maestros (Cfr. *R.V. 1, 2, 5, 9 y 12*, 2007 y 2009). Finalmente, ante tal conflicto cupular, la comisión consultiva nombrada a principios de 1978 por López Portillo aceleró su trabajo y el 15 de agosto entregó el proyecto de la Universidad Pedagógica al entonces Secretario de Educación Pública, Solana Morales; quien al recibirlo indicó sucintamente que se pondría en práctica en el siguiente mes de septiembre (cfr. *Uno más Uno*, 1978).

A ese señalamiento se sumó la declaración del representante del SNTE, Jorge Mendicuti, quien dijo que “*la UP representaba una aspiración del magisterio sostenida durante años, porque el magisterio muchas veces se había sentido marginado cultural y profesionalmente, y encontraba que esta Universidad serviría para desahogar sus aspiraciones profesionales y humanas*”; a su vez la Subsecretaria de Educación Básica, María Lavalle Urbina pronosticó que “*la UP sería un verdadero acontecimiento dentro del movimiento educativo del país, al ayudar a elevar considerablemente el nivel del magisterio nacional*”; y el Subsecretario de Planeación acotó que “*la UP sería un ‘organismo cúpula’ del sistema educativo nacional al que se agregarían otras instituciones educativas*” (cfr. Uno más Uno, 1978).

En los pronunciamientos anteriores se advierten posicionamientos que al parecer pretendían dar relativa vigencia a los dos proyectos en conflicto; sin embargo, según referencias hemerográficas y la recurrencia de testimonios orales, fue sobre todo con base del proyecto de la SEP con el que se perfiló la fundación de la UPN, según lo secundado por la presión de varios intelectuales para lograr un efectivo funcionamiento de Universidad y no de una escuela normal (Cfr.- *R.V. 1*, 2007; SEP, 1978: 15-18; y Hernández, 1982: 36-48). Así, finalmente el Presidente de la República firmó el *Decreto de creación de la Universidad Pedagógica Nacional*, el 25 de agosto en la residencia oficial de los pinos; el cual entró en vigor el martes 29 de agosto de 1978, al publicarse en el Diario Oficial. Acerca de este proceso histórico de disputa ideológica y de negociación política entre las cúpulas del SNTE y de la SEP, un informante hace la siguiente recapitulación que permite distinguir diferencias nodales entre los dos proyectos en conflicto:

“En cuanto al origen de la UPN importa recordar que en años previos se demandó al gobierno respaldara un proyecto para ser dirigido en exclusiva por el magisterio y para el magisterio, creando la Universidad de los maestros y para los maestros; la cual cumpliría el anhelo oficial de ese entonces de elevar la calidad de la educación y contribuiría a la superación académica de los profesores en servicio. Aunque la disputa principal entre el SNTE y la SEP fue de corte político-ideológico, al pretender la dirigencia sindical ensanchar su poder al margen de cualquier interés educativo declarado; por ello la definieron como una Universidad que dirigiría el magisterio

organizado pero realmente estaría bajo el dominio de la dirigencia sindical. Al respecto ¡ahí, hay dos asuntos relevantes a enfatizar! Por un lado, el proyecto del SNTE era tener una Universidad eminentemente de corte normalista, una súper normal donde se concentraran las otras normales y donde tuvieran mayores opciones los egresados de las normales, con posgrados basados en la investigación; pero, por otro lado, desde la perspectiva de la SEP se visualizaba una Universidad como centro de excelencia académica, no masiva y constituida por universitarios y normalistas.

“Finalmente, el proyecto triunfante inicial la concibe como Universidad de excelencia; pero en los hechos y por quienes la constituyeron ¡se creó una institución sui generis! En parte, por esa presión es entendible que al arrancar la UPN sus dirigentes académicos clave fueran universitarios distinguidos como Miguel Limón Rojas y José Ángel Pescador Osuna; quienes, sin embargo, como resultado de la negociación cupular tuvieron que trabajar en paralelo con personajes de corte normalista e identificados con la corriente sindical hegemónica, como el primer rector de la UPN (Moisés Jiménez Alarcón) y muchos de los subsecuentes rectores.” (R.V. 1, 2007).

Esta recapitulación ayuda a identificar cómo entre estas dos posturas ideológico-políticas en conflicto se abanderaron intereses antagónicos, enarbolados desde la génesis pre-fundacional y negociados durante este momento fundacional; aunque los hechos históricos manifiestan lapsos cuando la confrontación fue de manera soterrada, otros cuando se mantuvo una imposición tentativa, unos más cuando se pospusieron y otros cuando se procuró conciliarlos y negociarlos. Aunque, todas esas manifestaciones sustentan y entretejen el conflicto en cuestión, sostenido por sujetos y grupos posicionados desde diferentes instancias institucionales que pretendían el control de la UPN, desde antes de su fundación.

Si bien, en el Decreto de creación de la UPN triunfó con mayor fuerza la postura de la SEP; por su parte la dirigencia sindical procuró que sus demandas mantuvieran vigencia durante todo el *momento fundacional*, así fuera para reconquistarlas relativamente. Sin embargo, la presión y negociación emprendida durante la historia inicial de esta Universidad no ha sido

del todo clara, ni mucho menos sobre cómo pudo repercutir al integrarse y operar su campo académico, o al objetivarse las prácticas académicas en la UPN.

Ahora bien, por lo turbio de los acontecimientos es comprensible que se hayan despertado dudas y sospechas de diverso género, que mantuvieron vigencia en valoraciones y análisis de varios grupos de académicos de esta Universidad, sobre todo durante los años 80's y principios de los 90's. Llama la atención que a largo plazo aún se mantengan presentes en especulaciones de varios informantes, quienes lamentan que la SEP haya cedido, tranzado y aceptado las demandas del SNTE; las que especulativamente ejemplifican sobre hechos concretos, como abrir la oferta masiva de licenciatura en todo el país desde 1979, mediante el sistema de educación a distancia, así como al integrar en plantillas académicas y administrativas a profesionistas de fuerte filiación sindical (Cfr.- *R. V. 1, 2, 5 y 12*; 2007).

Esas dudas y sospechas incluso han motivado que, durante procesos de análisis y evaluación institucional, varios grupos de académicos despierten sentimientos de *mea culpa*, como si se tratara de una especie de *pecado original que llevan a costas* (Cfr.- *R. V. 9 y 11*; 2007). Ello al margen de que nada tuvieron que ver con los acontecimientos de génesis y fundacionales, pues sin saber que iban a ser académicos de la UPN antes se desenvolvían en otras tareas de instituciones diferentes, además muchos se integraron a esta Universidad años después.

No obstante, varios informantes dicen haber compartido la crítica expuesta en distintos momentos de evaluación institucional, por varios grupos de académicos de las áreas de docencia e investigación, quienes asumen como lamentable y vergonzoso ese conflicto y negociación ideológico-política; donde el SNTE fue protagónico y obtuvo ganancia en sus intereses de poder. A tales sospechas y sentimientos de estos académicos, se adicionan los análisis de varios especialistas de la educación superior y de la investigación educativa; al focalizar sus estudios en la génesis y fundación de la UP, así como sus juicios críticos sobre el papel del SNTE, compartiendo zozobra sobre el desarrollo que pudiese tener la UPN.

Importa no escatimar que sobre ello hay un contenido analítico en torno a dimensiones político-académicas de esta Universidad, desde el momento previo a su fundación y durante

su historia institucional. En este orden de ideas, Olac Fuentes advertía que a pesar de que el Decreto de creación “*no define los lineamientos académicos de la nueva institución, sin embargo, fue recibido con frialdad por el grupo burocrático gremial, no tanto por lo que dice sino por lo que omite, pues del decreto se desprende que la Universidad no asimilará ni controlará a las instituciones existentes, ni será una red nacional, ni será exclusiva para normalistas*” (Fuentes, 1979: 4). Por lo que la frialdad de los dirigentes sindicales pasó a franca oposición, al hacerse público a fines de 1978 que se pondrían en marcha cuatro licenciaturas durante los primeros meses de 1979, las que se dirigirían a un número reducido de alumnos, no necesariamente de extracción normalista; además, las coordinarían docentes de tiempo completo, sin tener base normalista exclusiva (Cfr.- Latapí, 1978b).

Asimismo, en la estructura de gobierno piramidal de esta Universidad se dejaba marginada a la dirigencia del SNTE, pues se concentraba el poder de decisión únicamente en el Secretario de Educación Pública y en los funcionarios por él designados. En consecuencia, al incumplirse las ambiciones de la dirigencia sindical y no corresponder el perfil institucional con el de la Universidad por la que habían peleado durante más de tres años, la reacción sindical fue inmediata mediante una rápida campaña y movilización de maestros, acusando de elitista el proyecto oficial imperante para establecer la UPN; el resultado de esa presión fue que a fines de 1978 el gobierno dio cabida a nuevas negociaciones para ajustar la orientación de esta Universidad.

A partir de lo cual, la dirigencia sindical conquistó la inscripción masiva de 26,000 profesores en la UPN, quienes cursaban sus estudios de licenciatura en una instancia de la SEP bajo la modalidad de educación abierta, además conquistó la apertura de unidades regionales de esta Universidad en todo el país. Precisamente, esa reorientación en la oferta académica propició críticas de analistas especializados; por ejemplo, Pablo Latapí lamentó que por lograr esos avances la dirigencia sindical, la UPN tendía a convertirse en una “*universidad ficticia*” (Cfr.- Latapí, 1978b).

Sin embargo, la tensión de la negociación política no terminó ahí pues, según Olac Fuentes, entre noviembre de 1978 y marzo de 1979 la SEP volvió a retomar para la UPN el modelo

modernizador semejante al impulsado originalmente; ello una vez que el gobierno logró un aparente repliegue de la dirigencia sindical, conseguido con mucha probabilidad por la renovación del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, así como por candidaturas a diputaciones federales otorgadas a dirigentes sindicales y la candidatura al gobierno del estado de San Luis Potosí asignada a su líder gremial, Jonguitud Barrios (Fuentes, 1979: 5). Al respecto, lo que sí es evidente es la capacidad de maniobra mantenida por el gobierno, en términos del control corporativo a cambio de concesiones políticas.

Lo anterior contribuye a comprender parte del proceso fundacional de la UPN construido sobre la base del conflicto entre estos proyectos ideológicos-políticos diferentes; pues posiblemente fue ese conflicto el que propició que se definiera con parquedad el Decreto de creación y el perfil académico de esta Institución, además de decidirse una composición tan *sui generis* del personal académico que empezó a conformarla. También, ese conflicto ayuda a entender cómo en las relaciones políticas entre gobernantes y líderes sindicales encumbrados, no siempre se comparten intereses compatibles; por lo que es común y no extraño que, sobre todo a nivel del discurso público, se mantengan relaciones tensas y no necesariamente afables, sino con aparente tendencia ruda, al posicionarse sujetos singulares con intereses políticos opuestos.

No obstante, ante hechos de poder que ponen en riesgo la posibilidad de perder partidas en juego tanto gremiales como individuales, recurren como último y extremo recurso a la negociación política, a fin de que les permita recuperar parte de lo aparente o realmente perdido, así como no poner en mayor riesgo el control corporativo del gobierno o el apoderamiento gremial del grupo encumbrado, mismo que por supuesto no es definitivo ni para siempre. Pero, en tanto dicho recurso de negociación suele practicarse de manera encubierta por los sujetos del campo político, quizás por ello siempre queda expuesto a la duda y sospecha de los afectados, a la crítica de analistas y a la zozobra de la opinión pública.

En suma, el análisis de la disputa antes referida permitió reconocer un referente socio-político de la dimensión contextual que impactó directamente la historia institucional; en cuanto al antagonismo de intereses ideológico-políticos y académicos que cimentaron la

fundación de la UPN. Además influyó indirectamente sobre la subjetividad singular de los académicos fundadores y sucesores de esta Universidad, quienes por su trayectoria en esta Institución y al constituir su identidad institucional como *upenianos* afirman haber amparado constantes especulaciones para explicarse cómo esa disputa ideológico-política en pos del perfil institucional y del control de la UPN, se construyó desde su génesis pre-fundacional bajo una relación tensa entre las posiciones cupulares citadas.

Y si bien enfatizan que han tratado de deslindarse enfáticamente de ellas al no compartir intereses ni sentidos identitarios con tales posturas cupulares; sin embargo, algunos lamentan experimentar una especie de sentimientos de culpa que no logran eliminar a pesar del tiempo transcurrido y al margen de ser conscientes que fueron ajenos a dicho conflicto y que por cuestiones de tiempo y de posiciones institucionales ocupadas no tuvieron posibilidades de intervenir para que fuera otro el origen de esta Universidad (Cfr.- *R.V. 1, 2, 5 y 12*; 2007). Es decir, ese marco de disputa, de negociación soterrada y de escándalo público relativo constituye una base significativa en las disposiciones subjetivas de los académicos; quienes asumen que el conflicto entre dirigentes sindicales y funcionarios gobernantes emergió de sus intereses ideológico-políticos opuestos que respaldaban su proyecto fundacional de la UPN, tanto para definir el *Decreto de creación de esta Universidad* como para orientar ajustes impulsados durante el momento fundacional, desde el exterior de esta Institución.

Pero, como más adelante expondré, sujetos fundadores y los que fueron incorporándose a distintos puestos de este campo académico, comparten que paulatinamente se posicionaron conforme sus capitales adquiridos a lo largo de sus trayectorias, de modo que consiguieron “*ocupar*” los puestos con sellos singulares y, a su vez, “*ocuparse*” tanto de puestos como de la misma Institución, con la intención de precisar y “*amoldar de manera más específica*” el perfil académico de la UPN; por lo tanto, algunos académicos estiman que con esa motivación e intención comprometida procuraron contribuir a institucionalizar proyectos y programas institucionales, así como objetivar prácticas académicas con alto rigor académico (Cfr.- *R.V. 1, 2, 5, 8, 9, 11 y 12*; 2007 y 2009). Algunas prácticas de institucionalización emprendidas por estos sujetos sociales, en paralelo o más allá de lo mandatado, se advertirá en incisos y capítulo siguientes.

4.1.2. Mandato del decreto de creación: institución específica y campo académico con actividades especializadas

La Universidad Pedagógica Nacional se creó por Decreto Presidencial el 29 de agosto de 1978, al publicarse en el Diario Oficial de la Federación:

DIARIO OFICIAL	
ORGANO DEL GOBIERNO CONSTITUCIONAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS	
Director: Lic. RAFAEL MURILLO VIDAL	
Registrado como artículo de 2a. clase en el año de 1884	MEXICO, MARTES 29 DE AGOSTO DE 1978 TOMO CCCLIX No. 42
SUMARIO	
PODER EJECUTIVO	
SECRETARIA DE RELACIONES EXTERIORES	
Oficio por el que se comunica el nombramiento a favor del señor Ciro W. Studer, para que pueda ejercer las funciones de Vicecónsul de los Estados Unidos de América en Tijuana, B. C., con jurisdicción en los Estados de Baja California Norte y Baja California Sur	2
Oficio por el que se comunica el nombramiento a favor de John B. Bartzell, para que pueda ejercer las funciones de Vicecónsul de los Estados Unidos de América, en Monterrey, N. L., con jurisdicción en los Estados de Coahuila, Durango, etc.	2
SECRETARIA DE HACIENDA Y CREDITO PUBLICO	
Oficio Circular número 343-111-A-2.8629 girado por la Dirección de Impuestos Interiores, por el que se hacen rectificaciones a las Circulares 240-111-A-2411, 2, 3, 4, 5, 8 y 7, en los que se describieron los valores oficiales para el cubro del impuesto de producción a los minerales, metales y compuestos metálicos correspondientes a los meses de enero a julio de 1978	3
SECRETARIA DE PATRIMONIO Y FOMENTO INDUSTRIAL	
Norma Oficial Mexicana, Determinación de Fórmula por Hidrotest Actúa en Embudidos. (NOM-521-S-1978).	5
SECRETARIA DE COMUNICACIONES Y TRANSPORTES	
Edicto relativo a la Unión de Camioneros de Carga de productos agrícolas e industriales y de materiales para construcción y artículos comerciales de la región de Los Reyes, Mich., Francisco J. Medina, de su solicitud de permiso para efectuar maniobras de acarreo, de la zona federal de la estación del ferrocarril de Los Reyes, Mich.	2
Oficio por el que se autoriza un aumento a la Tarifa de las agrupaciones que se indican, de la Federación Nacional de Trabajadores de Transportes Marítimos y Terrestres, CROM	2
Oficio por el que se aprueba la Tarifa para Maniobras de Carreaduría No. 3, relativa al Sindicato de Carreaduría, Aija, Estiba, etc., con residencia en Río Grande, Zac.	2
Oficio por el que se aprueba la Tarifa General para Maniobras de Carreaduría No. 9 y su correspondiente reglamento a favor del Sindicato de Jornaleros y Obreros Industriales, con residencia en Matamoros, Tam.	2
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA	
Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional	15
SECRETARIA DE LA REFORMA AGRARIA	
Notificación al Comisariado Ejidal del núcleo de población denominado Estrella, ubicado en el Municipio de Ahuacatpec, Pue.	18
Notificación al Comisariado Ejidal del núcleo de población denominado Tlanaco, San Jerónimo, ubicado en el Municipio de Atotonilco, Hgo.	19
Notificación al Comisariado Ejidal del núcleo de población denominado Cuñillo Chico, ubicado en el Municipio de Tarrubaro, Mich.	20
Notificación al Comisariado Ejidal del núcleo de población denominado 28 de Agosto, ubicado en el Municipio de Parra de la Fuente, Coah.	21
Notificación al Comisariado Ejidal del núcleo de población denominado La Rincónada, ubicado en el Municipio de Villa Garza, N. L.	22
Notificación al Comisariado Ejidal del núcleo de población denominado José María Morelos y Pavón (antes Ignacio Zaragoza), ubicado en el Municipio de Cardenas, Tab.	22
Notificación al Comisariado Ejidal del núcleo de población denominado Pajelagartera, 2a. Sección, ubicado en el Municipio de Huamantla, Tab.	23
Notificación al Comisariado Ejidal del núcleo de población denominada Buenavista de Arriba, ubicado en el Municipio de Francisco I. Madero, Coah.	24
Notificación al Comisariado Ejidal del núcleo de población denominada Amozoc, ubicado en el Municipio del Mismo Nombre, Pue.	25
Notificación al Comisariado Ejidal del núcleo de población denominada San Jerónimo Tlanaco, ubicada en el Municipio de Atotonilco, Hgo.	26
Notificación al Comisariado Ejidal del núcleo de población denominada Gabriela Samudio, ubicado en el Municipio de Xicotencatl, Pue.	26
Notificación al Comisariado Ejidal del núcleo de población denominada Compañitas, ubicado en el Municipio de Tepic, Hgo.	27
Solicitud sobre la creación de un nuevo centro de población ejidal, el que al constituirse se denominará Los Amarillos y quedará ubicado en el Municipio de Mizquitlán, Ver.	28
Solicitud sobre la creación de un nuevo centro de población ejidal, el que al constituirse se denominará Juan Rodríguez González y quedará ubicado en el Municipio de Cajeno, Sot.	28

FUENTE.- Imagen extraída del documento: SEP, 1978: 15-18.

En relación con el conflicto ideológico-político sostenido entre dirigentes sindicales y autoridades educativas, durante este momento fundacional, se recuerda que “tres días después de publicarse el Decreto de creación de la UPN, José López Portillo lo enfatizó como hecho trascendente, durante su 2º informe de gobierno; lo que, sin duda, también era un asunto de importancia política, al cumplir lo ofrecido como candidato ante la dirigencia sindical del magisterio organizado” (R.V. 5, 2007). No obstante, al inicio de este capítulo ya

se abordó cómo ese conflicto prosiguió y se limitó; conforme la presión ejercida por el SNTE, así como por el control y repliegue que logró imponer la parte gubernamental.

Enseguida corresponde focalizar contenidos significativos de este mandato presidencial, acerca del *deber ser* que se perfiló institucionalmente para la UPN, en relación con las funciones y actividades que pautaron la constitución de su campo académico. En particular, en los tres primeros artículos del decreto se perfila a la UPN como: “*institución pública de educación superior, con carácter de organismo desconcentrado de la SEP*”; la finalidad de sus servicios educativos se dirigen “*a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país*”; se mandata que sus funciones son: “*docencia de tipo superior, investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general*”; previamente, se enfatiza que la realización de estas funciones “*deberán guardar entre sí relación permanente de armonía y equilibrio*” (SEP, 1978: 15).

Acerca de la estructura de gobierno, el artículo 9 dispone como “*órganos de la Universidad: el Rector, el Consejo Académico, el secretario académico, el secretario administrativo, el Consejo Técnico, y los jefe de área académica*”; sobre la operación académica los artículos 20 y 21 precisan que “*son áreas académicas las de: docencia, investigación, difusión, y servicios de biblioteca y de apoyo académico*”, cuya organización y funcionamiento deriva de lo aprobado por el Rector de acuerdo con procedimientos establecidos en el Decreto (SEP, 1978: 16-17). Así es como empiezan a institucionalizarse oficialmente posiciones y áreas académicas, en particular las referidas a la tarea de investigación.

En términos de la identidad institucional que históricamente han construido y resguardado los académicos con esta Universidad, destaca este acontecimiento y documento de creación como referentes muy presentes en su memoria y en varias de sus prácticas. En particular, a pesar de acusar que el decreto se prescribe con un contenido muy general, afirman conservarlo en sus archivos hemerográficos como documento significativo; por lo tanto, se enfatiza que “*¡a dicho documento fundacional se recurre con cierta constancia!*”. Ello con la

finalidad de fundamentar proyectos institucionales y proponer posibilidades de desarrollo y de reorganización, así como para cuestionar limitaciones (*R.V. 1, 2, 5, 12, 2007*).

He ahí un elemento del peso de las *reglas del juego institucional* y, también, de las estimaciones subjetivas de protagonistas académicos; pero por la identidad guardada con esta Institución, no sorprende que prerrogativas del Decreto como las antes citadas, sean de entendimiento común y de uso frecuente, pues regularmente las consideran al justificar prácticas emprendidas institucionalmente, tanto al definir programas académicos como para debatir su contenido en movilizaciones colectivas. Así, a propósito de los procesos de institucionalización, por lo regular refrendan argumentos que *legitiman* dicho Decreto, así como demandas de precisión, ajustes y cambios institucionales, sobre todo en términos de re-organización académica (*R.V. 1, 2, 3, 5, 9, 11 y 12; 1007 y 2009*).

Por lo tanto, es relevante que estos académicos citen con frecuencia referencias textuales del Decreto, o que le formulen críticas; por ejemplo, al plantear argumentos de legitimación institucional acerca de que, “*por su perfil institucional, la UPN orienta su atención hacia necesidades de formación superior del magisterio en servicio de educación básica*” (*R.V. 3, 2007*), o bien al criticar su carácter autoritario por el poder piramidal adquirido desde su fundación, en cuanto a relaciones productivas y de organización jerárquico-vertical. Sobre ello sostienen varias conjeturas, por ejemplo, que “*en su orden autoritario tuvo especial preponderancia que se le asignara carácter de órgano desconcentrado de la SEP, que por cierto era igual al que tenía el INIE*” (*R.V. 5, 2007*); o lamentan que su “*estatus jurídico no le ayuda moverse para ningún lado y no le permite defender personalidad jurídica alguna, de ahí lo importante que pueda contar con una ley orgánica propia*” (*R.V. 3, 2007*).

En particular, sobre la actividad investigativa refrendan evaluaciones críticas desde lo legalmente dispuesto por el Decreto de creación; por ejemplo cuestionan que “*ante la prioridad que desde el principio se asignó a la docencia, la investigación quedó en calidad de suspendida, a pesar de que en el Decreto se le considera como una de las tres funciones principales, para realizarse en equidad y armonía*” (*R.V. 3, 2007*; y cfr. SEP, 1978: 15). Sin embargo, por el *carácter general* de su contenido lo critican como un *documento sumamente*

ambiguo e impreciso, pues en sus definiciones pueden haber muchas cosas (Cfr.- R.V. 1, 3, 5 y 12, 2007); aunque, por lo analizado en el primer inciso cabe la conjetura de que es entendible dicho carácter general, porque políticamente convenía la medida de sus prescripciones con la finalidad de alejarlo de intereses precisos de la dirigencia sindical.

Si bien al principio y eventualmente ello se acusó de abuso de parquedad y de contribuir a generar diversos conflictos, por carecer de políticas institucionales precisas; lo cierto es que paulatinamente favoreció la coyuntura para que sus propios miembros (autoridades y académicos) fueran ocupándose de prácticas de institucionalización específica; a partir no sólo, ni necesariamente, de cumplir compromisos políticos contraídos externamente, sino también para identificar necesidades y problemas a atender por esta Institución, mediante la planeación y diseño preciso de proyectos, programas y actividades académicas, relacionadas con las funciones sustantivas mandatadas para la UPN, así como con la visión singular acuñada por los académicos desde sus trayectorias.

En este sentido, acerca del Decreto de creación cabe incluir la apreciación de los académicos que lo asumen como el instrumento fundacional base, con el que paulatinamente desde el primer año autoridades y académicos diseñaron varios documentos normativos para orientar y regular la vida académico-institucional de la UPN. Al respecto se rememora lo siguiente: “*durante estas tres primeras décadas de la UPN se han elaborado varios documentos para precisar, orientar e impulsar su desarrollo académico, que el Decreto de creación perfiló de manera muy escueta; en 1979 el consejo académico aprobó dos documentos rectores básicos, el primer proyecto académico (de tres aprobados a la fecha) y el reglamento interior de trabajo del personal académico, además en ese mismo año se agregó el reglamento de la Comisión Académica Dictaminadora*” (R.V. 12, 2007). Con lo cual, se sumaron reglas del juego, que en parte se abordan a partir del inciso 2 de este capítulo.

4.1.3. Arranque y herencias de las actividades académicas

En el primer inciso de este capítulo analicé cómo las relaciones de conflicto socio-político entre funcionarios gubernamentales y dirigentes sindicales, signó significativamente e impactó la definición y primeros ajustes que adquirió la historia institucional inicial de la UPN, al

definírsele como una institución de educación superior específica. No obstante, es relevante advertir que, dinámica e indirectamente, el origen de esta Universidad también repercutió en el contexto institucional externo, en particular al relativizarse la vigencia de dependencias de la SEP; pues, autoridades educativas de ese entonces al apoyarse en criterios de eficiencia administrativa y de interés político, decidieron acotar o extinguir instancias educativas y de investigación, al considerar pragmáticamente que realizaban tareas similares a las recién perfiladas y destinadas para la UPN.

Conviene aclarar que si bien aquí se focaliza la institucionalización de prácticas investigativas derivadas de la tensión anudada entre historia institucional de la UPN y trayectorias de sus académicos, importa analizar este acontecimiento político-institucional del contexto exterior, pues implica un hecho paradójico tanto en la trayectoria y subjetividad de varios de sus fundadores, como en la misma historia institucional; por ejemplo, en un momento clave de la trayectoria de algunos académicos fundadores, tuvieron que encarar la vicisitud de saber que la instancia en la que laboraban estaba a punto de concluir y, a la vez, ser seleccionados e invitados entre muchos compañeros para integrar la nueva Institución. Contradictoriamente, justificaban dicha clausura y a su vez les reconocían su experiencia ahí adquirida, para desarrollar las actividades académicas de la naciente Universidad; por lo que en términos de la historia institucional, prácticamente desde su momento fundacional la UPN heredó programas y tareas hasta entonces realizadas en otras instancias de educación pública.

Al respecto, desde los primeros meses de fundada la UPN, algunas dependencias oficiales de la SEP acotaron sus tareas asignadas; por ejemplo, por presiones e intereses gremiales del SNTE, la UPN heredó y adoptó la conducción de las licenciaturas en educación primaria y en educación preescolar (LEP y LEP, plan 1975); que desde tres años antes impartía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional de la SEP, en la modalidad de educación abierta (Cfr.- *R.V. 12*, 2009). Como consecuencia, se recortó en los hechos el campo de intervención educativa de dicha dependencia de la SEP, al adoptar dichas tareas la UPN; más allá de que la intención profunda de la dirigencia sindical, era ampliar el campo de dominio del gremio magisterial a nivel nacional con la naciente Universidad, como lo habían advertido algunos especialistas en la materia (Cfr.- Latapí, 1978b).

En paralelo, bajo principios administrativos de eficiencia y eficacia, funcionarios de la SEP aplicaron una racionalidad utilitaria al considerar justificable que si por decreto la UPN debía realizar tareas de investigación científica (como una de sus 3 funciones sustantivas), no había razón entonces para duplicar recursos y esfuerzos en otra instancia oficial que cumplía una actividad similar. Por ello, con toda su historia y personal, estimaron prescindible y factible el cierre inmediato del Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE), al considerar que había dejado de tener sentido útil para la SEP; por supuesto, ello al margen de que ese Instituto había realizado trabajos de asesoría y estudios psico-pedagógicos desde 1936, así como de investigación educativa desde finales de los 70's (Cfr.- R. V. 5, 2007).

Sobre el proceso de cierre del INIE, se relata lo siguiente: *“la UPN ya se había creado el 29 de agosto de 1978” (...); “pero, en paralelo, durante septiembre de ese año se procedió al cierre definitivo del INIE, a pesar de su larga historia de alrededor de 42 años. En realidad empezó a desaparecer desde meses antes, cuando José Ángel Pescador llegó como director adjunto del INIE; en la práctica ocupó el puesto para ser el sepulturero de ese Instituto, al ser el encargado de anunciar su desaparición oficial mediante una asamblea general a la que convocó al personal. Argumentó que era incompatible que dos dependencias de la SEP desempeñaran la función de investigación”; En consecuencia, “muchos profesores que tenían comisionada su plaza en el INIE regresaron a sus bases de origen; otros se acomodaron en instancias de la SEP; y la mayoría que estábamos con contrato por honorarios teníamos como único destino la calle”. Pero, para muy pocos “ocurrió algo verdaderamente fortuito y paradójico, pues un grupo muy pequeño de 13 investigadores fuimos recuperados, al ser invitados por el mismo José Ángel Pescador para integrarnos como académicos del Área de Investigación de la UPN”... (R. V. 5, 2007).*

En este sentido, la fundación de esta Universidad impactó el entorno institucional exterior, tanto al heredar programas académicos de otras instancias como al extinguirse el INIE. Sin embargo, tanto la dinámica y naturaleza de las instituciones como la producción y sentido práctico de los sujetos sociales llega a ser de tal fuerza, que trasciende, transforma y recrea mandatos impuestos, además de superar la rigidez de límites espacio-temporales. Ello

implícitamente puede advertirse sobre cómo, por ejemplo, ante la decisión de delimitar tareas encomendadas a una institución y trasladarlas a otra, no necesariamente implica su reproducción automática ni que se asuman con la prioridad mandatada; es el caso de las LEP y LEP Plan 1975 que si bien se heredaron a la UPN, su adopción y prioridad en este nuevo contexto institucional pronto se relevó con una licenciatura de perfil distinto.

O bien, la aparición y cierre del INIE sobrepasa límites de espacio y de tiempo, entre otras imposiciones, pues su impacto histórico trasciende mediante diversas contribuciones y presiones, las que sobre todo pueden apreciarse en las trayectorias profesionales de quienes ahí participaron, con prácticas productivas, experiencias y estilos de trabajo institucional que se apropiaron hasta que decidió finiquitarse ese ámbito institucional; sin embargo, con base en sus trayectorias lograron arribar a otros ámbitos institucionales vigentes. Es decir, la posibilidad de sobrepasar límites impuestos a toda historia institucional, deriva de diferentes tipos de capital (social, político, económico, cultural e ideológico), apropiados como dispositivos subjetivos durante las trayectorias de sujetos singulares y ayudarles a imprimir diversos sentidos en la objetivación de sus prácticas especializadas.

Por lo que con base en sus trayectorias, dichos sujetos han integrado grupos heterogéneos y ocupado ciertas posiciones institucionales, desde donde logran imprimir compromisos de producción particular y, a su vez, continúan adquiriendo otras experiencias institucionales, que sin duda potencia sus posibilidades para proyectarlas en lo futuro hacia otras instituciones; por ejemplo, la fundación de la UPN da cuenta de cómo su proceso fundacional fue precedido, en su génesis, por diversos acontecimientos *de orden institucional e individual-grupal*. Aunque la conjetura interpretativa indica que los de carácter *institucional* se sustentaron sobre la disputa de dos proyectos ideológico-políticos, con la que sujetos diferentes y posiciones jerárquico-superiores antepusieron intereses hegemónicos, opuestos y ligados a grupos de poder político; mientras los de nivel *individual-grupal* se ampararon en las trayectorias profesionales de sujetos singulares, quienes su historia de vida la socializaron con sedimentos disciplinarios y con experiencias y estilos de trabajo institucional y de grupos especializados, por lo que finalmente con base en sus trayectorias fueron incorporándose a distintas posiciones académicas de la UPN.

En este mismo sentido, puede advertirse cómo el cierre del INIE fue real en tanto desapareció oficialmente como instancia dependiente de la SEP, pero su extinción fue relativa debido a que, por un lado, desde la racionalidad administrativa se consideró que su actividad central de investigación la heredaba la UPN. Por otro lado, el INIE logró trascender relativamente mediante varios de sus miembros, en tanto fue invitado un grupo de 13 investigadores para integrar el área de investigación de la naciente Universidad, además paulatinamente se adicionaron otros ex-miembros del INIE, aunque lograron incorporarse tanto al área de investigación como a otras áreas académicas (docencia, difusión y coordinación de Unidades UPN). Aunque sobre ello no amplió más detalles aquí, porque será un contenido a abordar en uno de los incisos siguientes.

4.2. Campo académico entretejido por poder piramidal y trayectorias singulares

4.2.1. Organización del campo académico bajo un poder piramidal

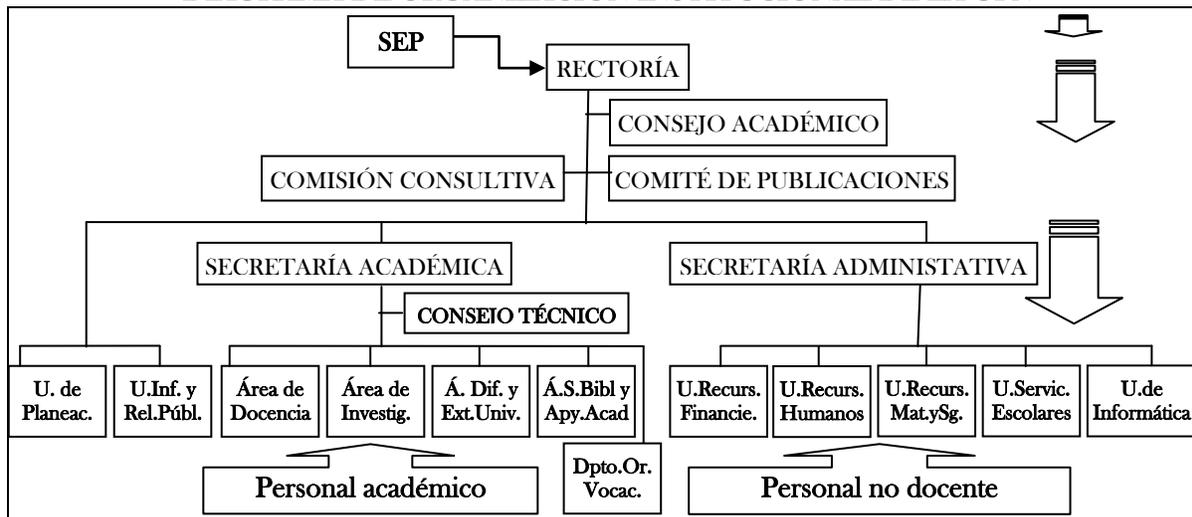
Aquí corresponde abordar el tipo de campo académico fundado en la UPN, a propósito de lo cual se observa que, en términos organizacionales, su espacio socio-académico empezó a estructurarse de manera asimétrica; en tanto desde su origen se conformó bajo un poder piramidal basado en relaciones jerárquico-verticales, establecidas oficial y legalmente en su Decreto de creación. Analíticamente ello coincide con la noción de *campo* acuñada por Pierre Bourdieu, quien advierte que todas las sociedades se presentan como espacios sociales constituidos por estructuras de diferencias, al implicar distintas especies de capital que varían según posiciones, lugares y momentos; por lo que la vida social se reproduce en distintos *campos de fuerza* (económico, político, artístico, científico, etc.), que si bien funcionan con relativa autonomía son interdependientes con la distribución de las formas de poder en que la sociedad moderna apoya su desarrollo (Cfr. Bourdieu, 2005a, 1997 y 1987a).

Sobre la estructura de poder piramidal con la que se fundó la UPN, Yuri Jiménez enfatiza que esta Institución “*nace con una organización académica burocrática-autoritaria centralizada en una rectoría nacional designada de “arriba hacia abajo” por la SEP*” (Jiménez, 2009: 29). Dicha estructura se objetiva en sus relaciones de diferencias, tanto a nivel externo

observadas en sus relaciones interinstitucionales, como a nivel interno en cuanto a posiciones y relaciones productivas con que conforma su vida académico-administrativa.

A nivel externo, tal estructura se define jurídicamente en su Decreto de creación al designársele “*carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública*” (SEP, 1978: 15), que impuso a la UPN una relación interinstitucional dependiente ante la SEP, además desde ese carácter se ubican posiciones con propiedades jerárquico-verticales, que otorgan viabilidad de poder piramidal a diversas relaciones socio-políticas y académico-administrativas; pues al Rector se le adjudica un puesto subordinado ante el titular de la SEP; quien además de tener la atribución de nombrarlo y removerlo, vigila se cumpla lo dispuesto en el Decreto de creación, así como establecer “*modalidades académicas y de organización que requiera el desarrollo de la UPN, resolviendo además sobre aquellas otras que al respecto le proponga la propia Universidad*” (SEP, 1978: 16). En cuanto al nivel interno, el Decreto y el organigrama institucional de la UPN, que en su esencia mantuvo vigencia por más de dos décadas, prescribe relaciones de autoridad en las que se combinan distintos órganos de poder, tanto unipersonal como colegiado (Véase siguiente cuadro).

CUADRO 1.
DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DE LA UPN



FUENTE: UPN: (1979) *Información General*. Enero: 12-13.

Precisamente, a nivel interno y sobre dichas relaciones de autoridad se objetiva una estructura de posiciones jerárquico-verticales, donde guarda primacía el poder unipersonal,

dado que el Rector adquiere el puesto de superioridad más alta; y si bien le sigue el consejo académico definido como órgano de poder colegiado, los sectores de la Universidad mantienen una representatividad asimétrica, además de ser presidido por el Rector. En un segundo nivel del poder unipersonal se ubican otros puestos, tanto ejecutivos (secretarios académico y administrativo) como de asesoría (directores de planeación, de información y relaciones públicas), los que tienen importancia paralela.

A los puestos anteriores le siguen otros de poder unipersonal y de tercer nivel jerárquico-vertical, que corresponden a los jefes de cuatro áreas académicas y a los de cinco unidades administrativas; asimismo, entre los dos últimos niveles jerárquicos de poder unipersonal, se ubica el consejo técnico integrado por quienes ocupan las posiciones de poder unipersonal del segundo y tercer nivel. Por último, conforme la estructura de posiciones jerárquica así instauradas, se observa que a los puestos de autoridad le siguen en jerarquía los del “personal académico” y los del “personal administrativo” (Cfr. UPN 1978: 18).

Sobre este particular, en los primeros documentos legales e informativos de la UPN se indica que el personal académico se seleccionaría “*de manera rigurosa, para garantizar su capacidad y preparación, así como su compromiso con los objetivos de la institución*” (UPN, 1978: 10). Para ello, durante el primer año de creada la UPN se definió la normatividad y operación de la Comisión Académica Dictaminadora (CAD), la que “*a partir de procedimientos y requisitos establecidos institucionalmente se encarga del ingreso y promoción del personal académico a partir de las actividades relacionadas con funciones, categorías y la adscripción en las áreas académicas con las que se ha organizado la UPN*” (R.V. 3, 2007). Una vez descritos los puestos que legalmente estructuraron el campo académico-institucional de esta Universidad, a continuación abordo cómo empezaron a cubrirlos distintos sujetos.

4.2.2. Posiciones jerárquico-académicas cubiertas por invitación

Al focalizar nuestro interés sobre cómo y con qué tipo de sujetos fue ocupándose al principio el campo académico-institucional de la UPN, los hallazgos indican que fue conforme la estructura de poder piramidal con la que se fundó organizacionalmente, en tanto progresiva y rápidamente empezaron a cubrirse “*en cascada*” las diferentes posiciones institucionales, de

acuerdo con la importancia atribuida a los distintos niveles de poder jerárquico-académico; de este modo, primero se cubren los puestos administrativos de mando superior y, paulatinamente, los de responsabilidad y ejecución académica. En particular, cabe advertir que de acuerdo con la normatividad institucional *“las posiciones de mayor jerarquía han dependido de autoridades superiores, por ejemplo es el caso del puesto de Rector, quien además de ocupar la posición jerárquica más alta de esta Institución recibe su nombramiento por parte del Secretario de Educación Pública en turno”*, como lo estipula el Decreto de Creación; *“a partir de este puesto institucional, se emiten en cascada los nombramientos de las posiciones jerárquicas siguientes”* (Cfr. *R.V. 1*, 2007).

Aunque, desde el momento fundacional, el proceso de designar a los mandos superiores tuvo cierta particularidad, que se conserva en la memoria singular de académicos fundadores: *“la UPN ya se había creado el 29 de agosto, y desde los primeros días ya se había nombrado como rector al profesor Moisés Jiménez Alarcón; aunque desde la SEP también se designó al licenciado Miguel Limón Rojas, como primer secretario académico, quien durante los siguientes días designó al licenciado José Ángel Pescador Osuna como Jefe del Área de Investigación y a la maestra Emma López Pérez como Jefa del Área de Docencia. El vínculo entre Miguel Limón y José Ángel es que habían coincidido como académicos en la Universidad Autónoma Metropolitana.”* (*R.V. 5*, 2007).

La particularidad aquí observada evidencia la tensión entre lo mandatado institucionalmente y el sentido que imprimen sujetos protagónicos, pues el decreto de creación de la UPN dispone que es facultad del Rector designar a los secretarios académico y administrativo, así como a los jefes de áreas académicas y de unidades administrativas (SEP, 1978: 16). Sin embargo, el referente anterior refiere que el Secretario académico también se designó desde la SEP; lo cual coincide con la conjetura sostenida por muchos académicos de la UPN, acerca de que en realidad tales nombramientos los realizó el titular de la SEP durante casi dos décadas, con la finalidad de mantener equilibrio entre los grupos burocráticos de esa Secretaría, aunque algunos tenían estrecha relación con la dirigencia sindical (Cfr. *R.V. 1, 2, 5, 8, 9, 10 y 12*, 2007).

En la designación de los elegidos hay atributos especiales tomados en cuenta, por ejemplo se dice que al nombrar al Rector se asumió su filiación con la burocracia educativa *tradicional*, de origen normalista; mientras que para designar al Secretario académico al principio dominó su filiación con la burocracia educativa *tecnocrática*, de origen universitario; junto con ello procuró dejarse fuera de los órganos de poder de la UPN a la dirigencia del SNTE (Cfr. Jiménez, 2009: 29; y 2004: 20).

Un informante enfatiza que: *“la organización académica con la que originalmente se fundó la UPN mantuvo vigencia por más de 20 años, cuya base principal fueron las tres áreas especializadas en docencia, investigación y difusión, y en buena parte de esa historia el nombramiento de los jefes de área dependieron de la decisión e invitación de las más altas autoridades, sobre todo del secretario académico quien acordaba con el Rector y éste emitía el nombramiento respectivo; en particular, con los jefes del Área de Investigación así ocurrió con prácticamente todos los nombramientos, excepto con el Mtro. Iván Escalante Herrera, quien ocupó ese cargo de 1983 a 1989 debido a que fue propuesto por el conjunto de investigadores que integraban dicha Área. Antes (de 1978 a 1983) se nombró como jefes de esa Área por decisión de las más altas autoridades (sobre todo, del Secretario académico): primero a José Ángel Pescador Osuna, luego por un periodo corto a Javier Olmedo Badía y enseguida a Alexis López Pérez; quienes coincidentemente procedían del INIE, aunque José Ángel ahí también fue jefe de Javier y de Alexis” (R.V. 1, 2007).*

Al respecto, se afirma que para designar a los jefes de área académica en las dos primeras décadas, al Rector en turno le correspondió prácticamente sólo secundar la decisión tomada por el Secretario académico; aunque, también, éste último sólo apoyó la decisión de los jefes de área para integrar sus primeros equipos académicos, al ser el mecanismo seguido en los primeros años, en tanto no se había elaborado ni operado la normatividad de la CAD para seleccionar el ingreso de académicos. En particular, sobre cómo y quiénes integran el primer equipo del área de investigación se recuerda que Miguel Limón Rojas, como Secretario académico de la UPN, invitó a ser jefe del Área de Investigación a José Ángel Pescador (cuando ocupaba la Dirección General Adjunta del INIE, en proceso de extinción); quien a su vez, el 13 de septiembre de 1978, invitó a 13 investigadores del INIE:

“Esos 13 compañeros éramos (en orden alfabético): Juan Manuel Beltrán, Carmen Cortés Rocha, Mieczyslaw Choynowski, Juan Carlos Geneyro, Miguel Ángel López, Alexis López Pérez, Leticia Moreno, Miguel Ángel Niño Uribe, Javier Olmedo Badía, Florencio Ortega Salgado, Lorenza del Río, Patricio Sepúlveda y Lourdes Zurita. Precisamente, donde nos citó e invitó fue en el primer edificio de esta Universidad que ocupaba en renta, ubicado en la glorieta Miravalle (ahora Plaza de las Cibeles) de la colonia Roma³; al respecto asumimos que era época de cambios normales como en todo sexenio presidencial que inicia e implicaría una experiencia nueva, en lo personal durante mis nueve años de trayectoria también había participado en nuevos proyectos. Todos teníamos alrededor de 30 años de edad, por lo que adicionalmente a la experiencia adquirida, sin duda, estábamos en una etapa de vida con mucha energía, ánimo, ímpetu y ganas de participar... ¡Importa remarcar que era septiembre 13 y 13 los elegidos, convocados a las 13 horas! ¡Como cuestión cabalística reconozco que me ayudó formar parte del grupo de esos 13 invitados! (R.V. 5, 2007).

Coincidentemente con el relato anterior, las autoridades de más alto rango de la UPN procedieron de modo similar al integrar sus equipos académicos, en especial de quienes trabajarían en sus espacios de responsabilidad; aunque, dependiendo de su nivel de jerarquía superior llegaron a incidir para recomendar, incorporar y reacomodar a otros profesionistas

³ Importa subrayar este dato al coincidir con el trazo de muchas Instituciones en sus primeros años: nacen sin un espacio físico propio y tienen que ocupar en calidad de renta o en comodato edificios donde albergan sus primeras actividades, aunque no siempre reúnen condiciones óptimas para su producción. Es el caso de la UPN y de su “peregrinar”, pues para objetivar sus prácticas académicas iniciales ocupó provisionalmente distintos lugares en el Distrito Federal, hasta que tiempo después contó con edificaciones propias, paulatinamente adecuadas para realizar sus funciones sustantivas; se rememora que “en los primeros meses de creada, lo único que existía de la UPN era el nombre y algunas pocas oficinas en calidad de renta; de hecho, durante casi seis meses empezó rentando pisos intermedios del edificio conocido como la torre de Miravalle” (R.V. 5, 2007), aunque “después de un sismo pasó a ocupar durante pocas semanas otro edificio en renta de la colonia del Valle” (R.V. 4, 2007) y fue hasta marzo de 1979 que empezó a ofertar sus primeros programas de licenciatura en instalaciones propias, ubicadas “en Manuel Salazar # 201, ex hacienda del Rosario, Delegación Azcapotzalco” (UPN, 2009: 99), que también tuvieron carácter provisional pues su sede principal se terminó de construir y ocupar hasta septiembre de 1980, ubicada en Camino al Ajusco # 24, colonia Héroes de Padierna, Delegación Tlalpan. La misma situación de peregrinar se reprodujo con todas sus Unidades UPN y sus subsedes creadas en todo el país, a partir de 1979; pero “muchas tardaron más de 5 años en construir edificaciones propias y hoy día muchas subsedes trabajan en edificios prestados y con espacios y mobiliario poco óptimos para realizar tareas de educación superior, dado que se desenvuelven predominantemente en edificios de escuelas primarias” (R.V. 12, 2007).

en espacios subordinados a su autoridad. Ello así ocurrió desde el Rector y, sobre todo, con el Secretario académico e incluso así procedió el titular de la SEP; ya que, como antes se indicó, se encargó de nombrar a quienes ocuparían las posiciones de mayor jerarquía en esta naciente Universidad, es el caso del Profr. Moisés Jiménez Alarcón como Rector y del Lic. Miguel Limón Rojas como Secretario Académico.

El Rector integró así a su equipo de asesores e incorporó a profesionistas por él conocidos en varios espacios del campo académico de la UPN: *“sobre todo invitó como académicos a muchos profesores de extracción normalista, por ejemplo, en los primeros meses de vida de la UPN incorporó a la profesora Irma Ramírez, quien ya era su esposa y primero la incluyó en el equipo encargado de diseñar el Sistema de Educación a Distancia de la UPN, pero casi de inmediato se adscribió al Área de Investigación”* (R.V. 5, 2007). Por su parte, el Secretario académico eligió a los Jefes de las áreas académicas y a su grupo de asesores más cercano, además invitó a otros profesionistas con formación universitaria para integrar las distintas áreas académicas, de hecho con algunos había coincidido en otras instituciones durante su trayectoria académica, como en la Universidad Autónoma Metropolitana: *“académicos que invitó: David Beciez, Enrique Ku Herrera, Patricia Romero y otros más; entre quienes, sin menoscabo de sus méritos propios, también había varios matrimonios”* (R.V. 5, 2007).

Asimismo, si bien el Rector Jiménez Alarcón anunció en marzo de 1979 que en septiembre de ese año se abriría *“para todos los maestros de la República, la modalidad a distancia”* (Jiménez Alarcón, 2009: 107), lo cierto es que desde meses antes empezó a diseñarse el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) de la UPN⁴ (que originalmente se denominó

⁴ Cabe aquí apuntar que la creación del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) de la UPN, en 1979 se adicionó a las cuatro áreas con las que se fundó esta Universidad y que dependían de la Secretaría académica: *“políticamente fue una apuesta institucional importante, ya que la UPN obtuvo presencia nacional efectiva para su oferta educativa dirigida al magisterio en servicio; ello fue especialmente significativo al tratarse de una institución de educación superior, pues si bien el sistema de educación normal cubría todo el país, sin embargo hasta 1984 no tenía reconocimiento de educación superior”* (R.V. 12, 2009). Además *“de lo insólito del SEAD en educación superior, su instauración enfrentó posturas y riesgos diferentes, por ejemplo que podía incurrir en la masificación promovida por el SNTE, o garantizar cobertura de calidad en la formación superior del magisterio en servicio como lo pretendía la SEP; empezó a operar con la idea de que la Sede de la UPN estaría en el centro del país, pero sus actividades académicas irradiarían por lo menos todas las capitales de las entidades federativas del país. En corto plazo las unidades UPN se ampliaron a otras ciudades*

Centro de Estudios de Licenciatura de Educación Primaria y Preescolar-CELEPP). Para ese propósito, el Secretario académico invitó a un grupo importante de especialistas que atendía el sistema de educación abierta del Colegio de Bachilleres, al ubicarlos como expertos en ese sistema y, sobre todo, porque era una de las primeras tareas “urgentes” de organizar en la UPN; se recuerda que “ese grupo lo encabezó Ernestina Troncoso, quien sería su primera coordinadora, además Javier Blanco González, Guillermo Hernández, Jorge Lara Ramos, Pilar Regil y Tere Yurén” (R.V. 4, 2007).

Se afirma que del mismo modo procedió a integrarse los primeros equipos de otras áreas académicas: “se invitaron y contrataron a sujetos con formaciones profesionales diferentes, con la idea de que unos cubrirían necesidades de docencia, otros de investigación, unos más de difusión y extensión universitaria, otros de biblioteca e intercambio académico y los que luego integraron la Coordinación del SEAD. Una vez que empezó a operar la estructura académica con los primeros grupos invitados y contratados por su experiencia especializada, se prosiguió a definir y operar las pautas de la CAD⁵, así como del Reglamento Interior de Trabajo para el Personal Académico (y del no académico) de la UPN, a fin de regularizar en adelante la contratación formal del personal de base de esta Universidad” (R.V. 4, 2007). En el *Proyecto Académico* de la UPN de 1979 se reporta que a finales de ese año la CAD había organizado y convocado 6 concursos de oposición, conforme perfiles reglamentados para 8 asignaturas de licenciatura, 7 de posgrado y 4 de investigación (UPN, 1979b: 29)⁶.

importantes, conforme características geográficas, condiciones, demanda y apoyo requerido en cada entidad, hasta llegar a sumar un total de 76 unidades UPN y más de 200 subsedes” (R.V. 5, 2007).

⁵ Normativamente se dispuso que los 5 principales miembros de la CAD son también designados por el titular de la SEP, a propuesta del Rector (UPN, 1979b: 29).

⁶ Sobre este asunto es pertinente la aclaración particular siguiente: “yo ingresé a la UPN en 1980, pero al igual que la mayoría de académicos de ese entonces no entramos mediante el concurso de oposición, aunque oficialmente ya operaba como mecanismo para obtener una plaza definitiva de la UPN; sin embargo, ese procedimiento tuvo que formalizarse para todos los académicos que ingresamos en los primeros años de esta Universidad. Necesariamente todos tuvimos que pasar un concurso de oposición para obtener una plaza base; de hecho, la primera etapa consistió en un contrato temporal por honorarios o por interinato y después de un lapso de cinco meses y medio se presentaba el examen de oposición. Todas las personas que fuimos primero contratadas, después tuvimos que hacer el examen de oposición; mismo que, entre otras cosas, indicaba el área académica en que quedarían adscritas nuestras tareas a desempeñar institucionalmente y que, por lo general, correspondía al área en la que habíamos sido contratados originalmente.” (R.V. 1, 2007)

Al respecto, es pertinente la tesis de Pierre Bourdieu acerca de que los *campos son espacios estructurados de puestos o posiciones objetivas en competencia*, entre instituciones y sujetos contendientes; en cada *campo existen reglas del juego y cosas en juego* irreductibles a objetos e intereses de otros *campos*, pues sólo los perciben quienes están dotados del *habitus* que implica conocimiento y reconocimiento de las reglas del juego y de las cosas por las que se juega en el *campo* (Cfr. Bourdieu, 1997, 1987a, y 1976). Por lo tanto, desde su creación la UPN dispuso tanto de un campo estructurado por sus funciones sustantivas (*campo de juego*), como de objetivos institucionales para realizar actividades académicas (cosas en juego) y de una normatividad legal a fin de regular la operación del campo (reglas del juego); que, si bien durante el momento fundacional se acusó de ser muy general, ayudó a orientar la estructura organizativa a base de distintas posiciones de autoridad y de mando piramidal.

Lo anterior ayuda a advertir que sobre tales posiciones fueron adicionándose conocimientos especializados y diversos capitales sociales, políticos y simbólicos que habían adquirido singularmente los sujetos ocupantes de esas posiciones durante sus trayectorias profesionales. Aunque, quienes las ocuparon obtuvieron a su vez atributos y reconocimientos propios del campo y del puesto jerárquico en cuestión, como las autoridades superiores que obtuvieron poder de decisión para elegir y reacomodar a los ocupantes de posiciones subordinadas a su mando; quienes, a su vez, al evaluar su posición institucional ocupada eventualmente durante este punto de su trayectoria, no dejaron de esgrimir aspiraciones, posibilidades y estrategias para ocupar otra posición, considerada como mejor posicionada en estatus y prestigio.

Al respecto se reconoce lo siguiente: *“luego de que asumí varias tareas para fundar y operar el SEAD de la UPN, aproveche que en ese entonces tenía el puesto de asesor de Miguel Limón, quien era Secretario académico de la UPN, por lo que durante 1980 le solicité mi cambio al Área de Investigación: ¡y lo logré al concedérmelo de inmediato! Además, al ser asesor de la Secretaría Académica me ayudó a tener oportunidades para conocer a gente clave del Área de investigación. Es decir, reconozco que a mí me tocó la fortuna de estar en un puesto institucional donde tuve no sólo la posibilidad de solicitar mi readscripción al Área de Investigación sino mayor probabilidad de lograr el cambio solicitado y de ser aceptado, dado que estar en esa posición no era cualquier cosa, independientemente de que se*

reconociera o no mi trayectoria académica; de hecho podría decir que fui un caso casi único en aquel tiempo, pues sólo hasta años después se dieron ese tipo de cambios con más frecuencia.” (R.V. 4, 2007).

Sobre lo antes compartido tiene pertinencia la premisa de Michel de Certeau, al advertir que así como hay *determinación en las estrategias estructuradas* a partir de condiciones materiales de existencia, también son *relevantes las tácticas esgrimidas por los sujetos* singulares a fin de “*aprovechar la ocasión*” (Certeau, 2000: XLVIII-LV y 35-69); sobre ello igual es plausible la tesis en que coinciden P. Bourdieu y Daniel Bertaux, en el sentido de que no hay individuo que “*haga lo que se le pegue la gana*” de manera absoluta ni reduccionista, estimación que es una conclusión errada si deriva de lo que critican como “*ilusión biográfica*” (Bourdieu, 2002: 74-83) e “*ideología biográfica*” (Bertaux, 1999: 15-16).

Ahora bien, así como el primer Secretario académico, Miguel Limón Rojas, decidió invitar como Jefe del área de investigación a José Ángel Pescador Osuna; éste a su vez seleccionó a quienes cumplieran tareas de investigación en el INIE. No obstante, se aclara que los invitó para integrar esa Área debido a su formación profesional y experiencia investigativa; además también se enfatiza que contaban con otros atributos, referidos a su ciclo vital y al ánimo que tenían para emprender nuevas experiencias (Cfr. R.V. 5, 2007). En este sentido, Bourdieu advierte que toda posición ocupada en cualquier campo implica un conjunto de propiedades de orden social, de modo que no derivan ni se restringen o limitan por un nombre propio, en tanto dichas propiedades están referidas tanto a estructuras sociales como a condiciones materiales de existencia; aunque también esas propiedades se remiten a capitales sociales, económicos, políticos, culturales y simbólicos, que son adquiridos singularmente por los sujetos sociales, dentro de marcos institucionales (Cfr. Bourdieu, 2005a y 1987a).

A su vez, Emilio Tenti enfatiza que tanto la conquista de diferentes capitales simbólicos así como su respectivo reconocimiento social, es lo que permite a ciertos sujetos adquirir un determinado tipo de *autoridad, misma que implica una capacidad particular (que tiene que ver con el dominio de saberes en campos de competencia específica) y un saber social (que autoriza hablar y actuar legalmente); y en materia de ciencia supone, además, el*

reconocimiento social que pasa tanto por cuestiones epistemológicas como por cuestiones sociales y políticas (Tenti, 1988: 66).

Justamente, reconozco cómo unos y otros puestos decidieron ocuparse con base en diversas propiedades, tanto institucionales como sociales y singulares; por lo que, históricamente, es de tener en cuenta que en los primeros años los puestos académicos se cubrieron por invitación conforme tareas institucionales tipificadas como “*urgentes*” por las autoridades académicas, a las que se designó las posiciones jerárquicas superiores (Secretario académico y jefes de área académica). Además, hubo otros criterios importantes: conocimiento de contar con capacidades particulares al participar en grupos institucionales especializados, así como disponer con formación y experiencia adecuada para actividades académicas de la UPN, conforme trayectorias profesionales singulares; sin embargo, después de cumplido el primer año de existencia de esta Universidad, el ingreso del personal académico empezó a regularizarse y ajustarse conforme pautas y requisitos formales que, de manera dinámica, reafirmaron tanto lo mandatado institucionalmente, así como el reconocimiento de atributos profesionales característicos de sus académicos, desde este momento fundacional.

Al respecto, importa precisar que la estructura académico-organizativa conforme a la cual funcionó operativamente esta Universidad, mantuvo vigencia formal desde su fundación hasta aproximadamente el año 2000, cuando se reorganizó tal estructura; y si bien las áreas académicas de docencia, investigación, difusión biblioteca y apoyo académico y coordinación del SEAD (de Unidades UPN), funcionaron como áreas especializadas y de dedicación prácticamente exclusiva, de acuerdo con la actividad que les fue inherente durante poco más de 20 años. Aunque, a pesar de su dedicación especializada los académicos adscritos a las diferentes áreas de la UPN, institucionalmente se identificaron y contrataron con la misma nomenclatura laboral, referida a las categorías de: *Profesor Asistente*, *Profesor Asociado* y *Profesor Titular*; y cada categoría con tres niveles: “*A*”, “*B*” y “*C*”.

Es decir, al margen de su adscripción en una área académica especializada, no se determinó institucionalmente ninguna categoría específica respecto a investigadores, docentes y difusores, ni por ejemplo de profesores-investigadores. Aunque, entre 1978 y 1979 los jefes

de área procedieron mediante el criterio de invitar a profesionistas que reunían el perfil indispensable para cumplir especializada alguna actividad académica, conforme a las cuales se había organizado el campo académico de la UPN; propiamente desde 1980 se regularizó la adscripción de este personal y de los que paulatinamente se incorporaron a esta Universidad, bajo el requisito de aprobar un concurso de oposición publicado de manera abierta a todo aspirante que deseara ingresar como académico a alguna área especializada.

4.3. Trayectorias singulares: sedimento de conflictos internos y fragua identitaria del “upeniano”

En el inciso anterior advertí que el criterio adoptado para seleccionar al personal fundador de las áreas académicas fue su formación profesional diversa y, sobre todo, su experiencia académica adquirida en grupos especializados, valorados como relevantes para asumir las actividades perfiladas para la UPN; pero, un elemento significativo de no menor importancia fue ser invitado por autoridades que tenían el poder de selección y conocían sus capacidades singulares desempeñando tareas especializadas en otras instituciones. Además, si bien “*la UPN abrió su oferta académica en abril de 1979, con las licenciaturas de pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación y administración educativa, que son históricas porque todavía siguen ofreciéndose*”, interesa enfatizar que “*para su diseño se invitó no sólo a pedagogos sino también a psicólogos, sociólogos, matemáticos, administradores, filósofos, comunicólogos, antropólogos, especialistas en literatura, etc.*” (R.V. 5, 2007).

Un asunto a destacar es que estos profesionistas provenían “*en su mayoría con nivel de licenciatura de varias universidades o con título de normal superior, pero también muchos contaban con estudios de posgrado, sobre todo a nivel de maestría y no faltaban los que tenían doctorado*”; en cuanto al “*nivel mayoritario de licenciatura ello era coincidente con el perfil que se seguía contratando en muchas universidades, durante esa época de finales de los años 70’s. Aunque, para las instituciones de educación superior sí era algo verdaderamente novedoso la mescolanza de egresados procedentes de universidades y de escuelas normales superiores; pero sin duda, es una propiedad institucional que desde el principio quedó justificada por el tipo de población a la que ha dirigido sus servicios*” (R.V. 12, 2007).

Si bien el origen de universitarios y de normalistas pudo ser novedosa al principio, es sin embargo una cuestión que a través de los años se enriqueció y trascendió, pues la mayoría de académicos de la UPN fue realizando paulatinamente estudios de posgrado, preferentemente en Universidades y en otras Instituciones de educación superior, diferentes a las escuelas normales superiores. Ello coincide con la trayectoria de seis de nuestros informantes clave, quienes además de contar con una formación base de educación normalista, posteriormente realizaron estudios de posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Iberoamericana, el Colegio de México, el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa y la misma Universidad Pedagógica Nacional (Cfr. *R.V. 1, 3, 4, 6, 10 y 11, 2007*).

En particular, entre quienes fueron integrando el área de investigación de la UPN, si bien se encuentran profesionistas de diversas disciplinas, también se identifica que allí se concentró un amplio número de académicos que contaba con estudios de posgrado; lo cual derivó de la decisión de autoridades superiores para que en esa área se diseñaran e impartieran los primeros posgrados ofertados por la UPN en sus primeros años, a nivel especialización y maestría. Asimismo, en el área de investigación también se identifica a varios académicos con distinto origen, no sólo de corte institucional (universitarios y normalistas), sino también de nacionalidad (polaca, griega, argentina, chilena); algunos de ellos empezaron a retornar a sus países desde mediados de los 80's y durante los años 90's, al proceder del cono sur y restablecerse la vida democrática en sus naciones. (*R.V. 4 y 12, 2007*).

De especial relevancia fue que la mayoría contaba con una importante experiencia académica en distintas instituciones, donde habían objetivado tareas investigativas; de hecho, el primer grupo que se integró a esa área provenía del INIE, al ser invitado por el José Ángel Pescador Osuna, quien a su vez era Director General Adjunto de ese Instituto y primer jefe del Área de Investigación. En ese grupo muchos eran pedagogos, pero también había psicólogos, sociólogos, comunicólogos y normalistas; en materia investigativa destacó el Dr. Mieczyslaw Choynowski, por ser de los pocos académicos que al arribar a la UPN continuó con su trabajo de investigación, sin distraerse por otras tareas inicialmente tipificadas como “*urgentes*” en esta naciente Universidad (*R.V. 5, 2007*).

No obstante, en el transcurso de 1979 y 1980 se invitaron y contrataron paulatinamente más profesionistas para esta área académica, con el propósito principal de organizar y desarrollar el trabajo especializado de investigación. De este modo, el primer grupo de 13 investigadores provenientes del INIE prácticamente se duplicó, con quienes fueron integrándose al área de investigación y por quienes se re-adscribieron a esta área durante estos primeros años (Cfr. *R.V. 1, 4, 5 y 12*, 2007). Entre estos nuevos miembros se citan, en orden alfabético, a:

“Rubén Cervini Iturbe (con licenciatura y maestría en ciencia política), Martha Corenstein Zaslav (con licenciatura en pedagogía, y maestría y candidata a doctor en educación), Iván Escalante Herrera (profesor de primaria, especialista en problemas de audición y maestría en educación), Verónica Grimaldi Papadópolos (licenciatura en psicología), Flavio Guíjarro González (especialidad en psicología), Jorge Lara Ramos (profesor de primaria, especialidad en literatura, maestría y candidato a doctor en filosofía), Carlos Maya Obé (licenciado en ciencias de la información y candidato a doctorado en ciencias sociales), René Meuly Ruiz (especialidad en psicología), Magdalena Mizerska Hemmerling (licenciatura, maestría y doctorado en sociología), Alberto Morales Jiménez (profesor de educación primaria y licenciado en derecho), Irma Ramírez Ruedas (profesora de primaria y especialidad en lengua y literatura española), Mauricio Robert Díaz (licenciatura en pedagogía y maestría en educación), María Inés Silva Comelín (licenciatura en sociología y candidata a doctor en ciencias sociales) y Emilio Tenti Fanfani (licenciatura en ciencias políticas y sociales y con el posgrado-diplomado de estudios superiores e investigación política).

Podrá advertirse que la mayoría tenía origen universitario y contaban con estudios de posgrado, realizados en el país y en el extranjero; pero, además como académicos en general les caracterizaba haber construido trayectorias profesionales relativamente heterogéneas, no reducidas a trazos lineales de cada individuo sino implican diversas *tramas de existencia social, en parte ilegibles* (Certeau, 2000: XLIX) al constituirse por múltiples hebras: familiares, formativas, culturales, laborales, políticas, etc. En este caso, se trata de trayectorias definidas por su variada formación disciplinaria y distinto origen institucional y de nacionalidad, además de su experiencia profesional especializada; su heterogeneidad es

relativa porque antes de ser seleccionados varios guardaban coincidencias institucionales: al participar en grupos especializados y al formarse en disciplinas similares, o bien por provenir con un mismo origen de cultura académico-institucional (normalista o universitaria).

A partir de ello, en torno a las distintas áreas académicas del campo institucional de la UPN empezaron a fraguar identidades académicas específicas, al inicio derivadas tanto de su origen formativo profesional como de su experiencia académica desplegada en grupos especializados. Asimismo, por las tareas que empezaron a asumir los académicos de la UPN conforme a sus perfiles profesionales particulares, es posible distinguir el entrecruzamiento constante de trayectorias relativamente heterogéneas y de sus intersticios que les caracteriza, desde donde configuraron desencuentros y conflictos relativos, así como relaciones productivas amparadas y enriquecidas precisamente por lo heterogéneo de sus trayectorias.

Al respecto, como si fuera un caleidoscopio de miradas que aunque observan cuestiones diferentes todas son relativamente acertadas, algunos académicos estiman que por su origen formativo les implica provenir de culturas y tradiciones académicas distintas (propias de identidades profesionales diferentes) y al inicio se desempeñaron en la UPN sin mayor complemento (automático o estático), sino participaron en relaciones productivas bajo una tensión tan activa que propició desencuentros y conflictos constantes, llevándoles a objetivar diversos debates teóricos, metodológicos e ideológicos; mismos que, con variantes, han mantenido durante esta historia institucional (Cfr. *R.V. 3, 4, 7 y 8, 2007*). Sin embargo, otros académicos argumentan que por requerimientos planteados a esta naciente Universidad, se les integró con perfiles y trayectorias heterogéneas que de cierto modo eran novedosas en las Instituciones de educación superior de esa época; pero enfatizan que sus trayectorias fueron base clave para construir paulatinamente signos de vitalidad y de fértil mestizaje productivo, desde la constitución inicial de este campo académico y la institucionalización de prácticas académicas especializadas, entre ellas investigación educativa (Cfr. *R.V. 1, 2, y 12, 2007*).

Por lo que si bien esos procesos los emprendieron sujetos con trayectorias heterogéneas, ellos son quienes prácticamente de inmediato se ocuparon de perfilar la vida institucional de esta Universidad; además, reconocen que su interacción cotidiana no sólo repercutió en

diversos conflictos, sino contribuyó progresivamente a fraguar la identidad del académico “upeniano”, decantada sobre la base de sedimentos aportados por culturas y tradiciones académicas diferentes, sobre todo las de perfil universitario y normalista. De hecho, tales circunstancias problemáticas y dicha construcción identitaria, motivó para que durante los años 80’s y 90’s investigadores de la UPN abordaran y analizaran este mestizaje institucional entre universitarios y normalistas (Cfr. Elizondo, 1988; y Medina, 1992).

No obstante, los primeros desencuentros pautados por las diferencias entre normalistas y universitarios, en futuros momentos de la historia institucional del Área de Investigación escaló a otros desencuentros, como los suscitados “*entre investigadores y aficionados de otras áreas, o bien entre quienes avalaban la importancia de la investigación teórica y quienes insistían en realizar investigaciones de corte empírico*” (R.V. 3, 2007). Lo cual será asunto de revisión en el capítulo posterior.

4.3. Prácticas de institucionalización del incipiente campo académico-investigativo: entre condiciones estructurales y sentidos diversos

4.3.1. Prácticas fundacionales del campo académico bajo sentidos estructural-funcionalista

Aquí analizo el tipo de prácticas que empezaron a institucionalizarse en el campo académico de la UPN, en materia de investigación educativa; a propósito de lo cual son pertinentes las premisas de P. Bourdieu acerca de que: *las prácticas sociales se constituyen conforme sentidos distintos, que derivan tanto de mandatos institucionales objetivos que implican lógicas de reproducción de los campos especializados, así como de esquemas de percepción, pensamiento y acción con los que en términos de historia incorporada se van dotado los sujetos sociales; por lo que diversos atributos institucionales, capitales simbólico-culturales y significados singulares, se ponen en juego e imprimen al objetivarse cada práctica particular, además de provenir e impactar nuevamente ciertas determinaciones estructurales y regulaciones institucionales de corte objetivo-estratégico, así como disposiciones singulares de carácter subjetivo-táctico* (Bourdieu, 1991: 91-111).

Es pertinente recapitular parte de lo expuesto en incisos anteriores; cuyos datos indican que al decretarse la creación de la UPN (el 29 de agosto de 1978), en realidad sólo fue cuestión de unas semanas para que las prácticas académicas iniciaran; pero, conforme la estructura de poder piramidal con la que se fundó, durante sus primeros días se designó desde la SEP a quienes ocuparían las posiciones institucionales de autoridad directiva; y enseguida cada autoridad procedió a *invitar* e incorporar a los primeros integrantes del personal que estaría bajo su dirección particular. En este sentido, en función de la estructura de poder piramidal y de las primeras prácticas de institucionalización, se observa aquí un *sentido estructural-funcionalista* “*en cascada*” impreso en la toma de decisiones de las autoridades implicadas.

Tal *sentido estructural-funcionalista* se advierte primero en las prácticas emprendidas al respecto por el Presidente de la República, quien como autoridad gubernamental máxima decretó la creación institucional de la UPN bajo una estructura de relaciones jerárquico-verticales y donde su campo académico descansaría sobre funciones y áreas académicas paralelas; enseguida el titular de la SEP nombró al Rector y a los Secretarios académico y administrativo de esta Institución. Luego, en días subsecuentes, el Secretario académico designó a los jefes de las 4 áreas académicas fundacionales; y, prácticamente dos semanas después, dichos jefes de área procedieron a invitar y contratar a los primeros grupos de profesionistas, a quienes se les otorgó la responsabilidad de iniciar las actividades académicas, que pretendidamente debían desarrollar conforme a lo proyectado en el citado decreto.

Documentos fundacionales y algunos académicos fundadores refrendan que al principio se mantuvo cierta congruencia estructural-funcionalista, pues el Decreto fundacional prescribía que las tres funciones sustantivas de la UPN serían las de docencia, investigación y difusión, que debían guardar armonía y equilibrio al realizarse; en función de ellas se instauraron tres áreas académicas principales, secundadas por el área de biblioteca y apoyo académico. Legal y organizacionalmente así se estructuró y puso en marcha el campo académico, a fin de que cada área académica objetivara prácticas especializadas conforme una función sustantiva; así, desde el momento fundacional se mandató que la actividad de investigación se objetivaría dentro de un campo especializado, cuyo lugar practicado se ubicó físicamente en la sede principal de esta Institución y su personal se encargó de realizarla como oficio especializado.

Del mismo modo quedó definido el desarrollo inicial de cada actividad académica de la UPN, pues bajo esa lógica estructural-funcionalista se incorporó y agrupó al personal académico; de manera que *“los primeros profesionistas que fuimos invitados por las autoridades de la UPN para integrar esta Institución, formalmente quedamos adscritos en alguna área académica: unos en investigación, otros en docencia y unos más en difusión. Por obvio que pudiera parecer, a cada uno se nos hizo saber que tal adscripción implicaba que nuestras actividades las haríamos en exclusiva y de manera especializada, conforme al área académica en la que institucionalmente se nos había ubicado.”* (R.V. 5, 2007).

Sin embargo, a continuación abordo cómo desde el propio comienzo empezó a relegarse el propósito de realizar las prácticas académicas de manera especializada y en exclusiva por área de adscripción, pues desde las primeras semanas y durante poco más de un año la mayoría de académicos tuvo que asumir como *urgentes y prioritarias* las tareas de docencia, de planeación y de normatividad institucional⁷; conforme a ello se elaboraron varios programas de estudio, así como proyectos y reglamentos institucionales.

4.3.2. Académicos participativos ante un campo investigativo relegado y atado a presiones socio-políticas

Cabe recordar que el primer grupo de profesionistas que integró el Área de Investigación de la UPN provenían del INIE, al ser invitados por José Ángel Pesador, quien en ese Instituto había fungido como su Director General Adjunto y en la UPN empezó a ser su Jefe de Área; sin embargo, la adscripción de este personal académico al área de investigación, al principio no fue sino un mero acto formal de ubicación administrativa. Ello porque dicha adscripción no operó en los hechos reales para organizar y desarrollar la actividad investigativa, conforme a lo proyectado desde la lógica estructural-funcionalista; sino que las prácticas de la mayoría

⁷ Además, en el capítulo siguiente se expondrá cómo después del primer lustro y a largo plazo se gestaron y desarrollaron múltiples conflictos entre directivos y académicos, derivadas por sus adscripciones diferentes; conflictos impulsados desde quienes años después conquistaron su adscripción en el área de docencia y valorar como injusto el impedimento de participar con reconocimiento institucional con prácticas investigativas, por no estar adscrito en el área de investigación. Y si bien este asunto se analizará más adelante es importante tenerlo en cuenta, porque aunque con modificaciones o con objetivaciones inversas se relaciona con otros conflictos pautados desde el momento fundacional.

de académicos “*se dirigieron a necesidades institucionales de la actividad de docencia en función de presiones políticas externas y del pragmatismo de las autoridades, orientadas por lo que a la Institución se le requería políticamente como ‘necesario’, ‘urgente’ y ‘prioritario’, para atender de inmediato*” (R.V. 12, 2009).

Esta situación generó un momentáneo desconcierto y sentimiento de contradicción, en varios de los primeros integrantes del área de investigación; sin embargo, al evaluar su condición de ingreso reciente en esta naciente Institución, pronto aceptaron dicha situación y desde finales de 1978 y en 1979 asumieron varias tareas fundacionales, ligadas con las actividades de docencia y de planeación y normatividad institucional. Al respecto, enfatizan haber tenido una participación importante en varias tareas (Cfr. R.V. 4, 5 y 10, 2009), entre las que citan:

- Diseño de 5 licenciaturas (pedagogía, administración educativa, psicología educativa, sociología de la educación y educación de adultos), especializaciones y maestrías (en administración y planeación educativa) impartidas desde abril de 1979.
- Elaboración de libros, antologías y materiales de apoyo docente.
- Planeación y organización del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) y diseño de la licenciatura en educación básica (con antologías y materiales de apoyo), para impartirse en la modalidad a distancia en las 74 Unidades UPN del país (establecidas a partir de 1979).
- Elaboración del primero proyecto académico de la UPN (1979).
- Elaboración de reglamentos (del consejo académico, consejo técnico, comisión académica dictaminadora, personal académico y no docente).
- Diseño de manuales organizativos y programas de trabajo de cada área académica; etc.

No obstante, si bien con cada tarea atendían necesidades y actividades fundacionales, tanto del área de docencia como de la planeación y normatividad institucional, es revelador que tales tareas se las comisionó al personal del área de investigación su jefe de área, o bien el Secretario académico; quienes las asignaban mediante la estrategia de organizar pequeños equipos (en promedio de tres académicos), bajo la consideración de que en su perfil profesional tuvieran una formación disciplinaria y experiencia especializada, que preferentemente fuera adecuada para cada comisión. Al respecto se precisa lo siguiente:

“Las autoridades de la UPN primero dieron especial prioridad a la actividad de docencia, por ello se nos encargó de muchas tareas y necesidades del área de docencia; en particular, integramos pequeños equipos para diseñar licenciaturas que se pondrían en marcha desde los primeros meses de 1979, como principal oferta dirigida al magisterio en servicio. Pero, en realidad mucha de esa oferta no se canalizó por la Unidad central de la UPN, sino sobre todo mediante las Unidades UPN del país, las que en 1979 se instauraron como constitutivas del SEAD; aunque, para sus tareas curriculares también fuimos requeridos quienes del área de investigación teníamos conocimientos sobre sistemas de educación abierta y ahí, igualmente, tuvimos un desempeño importante” (R.V. 5, 2007).

Si bien los académicos adscritos al área de investigación no tuvieron mayor posibilidad de esgrimir resistencia u oposición para atender las “*urgentes*” necesidades de docencia, a pesar de la contradicción advertida de tener una adscripción y misión institucional para cumplir tareas de investigación; sin embargo, no por ello dejaron de asumir posturas intelectuales con sentidos propositivos ante tareas de docencia comisionadas, incluso desde sus disposiciones subjetivas (*habitus*) basadas en capitales formativo-disciplinarios asumieron tomas de posición radicales, ante demandas de sus autoridades superiores. Lo cual los posicionó dentro de situaciones de *conflicto teórico-metodológico*, al debatir desde sus significados y sentidos singulares; por ejemplo, se comparte que a tres pedagogos egresados de la UNAM y provenientes del INIE (Miguel Ángel Niño, Javier Olmedo y Florencio Ortega) se les “*encomendó la comisión*” de elaborar el plan de estudios de la licenciatura, que Miguel Limón y José Ángel Pescador habían pensado orientar y llamar inicialmente como “*pedagogía experimental*”, pero ante tal presunción se suscitó la siguiente dinámica:

“De entrada, esa denominación de la carrera provocó un buen choque intelectual entre ellos como autoridad y nosotros como pedagogos a cargo de la encomienda; nosotros coincidimos en que ¡no debía diseñarse como ‘pedagogía experimental!’ porque ello implicaba un sesgo reduccionista y una orientación ideologizada, en ese entonces asociada con ‘psicología experimental’, por lo tanto con conductismo y positivismo y por depender de métodos rígidos de observación indirecta. Nos opusimos tajantemente y argumentamos que conforme al perfil institucional de la UPN la formación de pedagogos debía hacerse desde una visión

universal y humanística, sin excluir contenidos de corte experimental, entre otros; de modo que el estudiante adquiriera una formación amplia y no reducida a una visión; sugerimos llamarla 'licenciatura en pedagogía'. Luego de varios debates ¡felizmente les convencimos!

“Nos quedó claro que la influencia, de peso real, fue que los 3 éramos pedagogos de la UNAM y que nuestra formación era de corte humanístico, sin repercusión alguna del conductismo; por lo que desde nuestra postura ¡nos opusimos a una pedagogía experimental! Creo que por la calidad y seguridad de nuestros argumentos, el jefe del área de investigación y el secretario académico terminaron por aceptar y asumir la modificación de su propuesta; aunque justo es reconocer su apertura al diálogo y su disposición para escuchar nuestros argumentos así como para hacer valer los suyos, que además de pertinentes derivaban también de influencias adquiridas durante sus trayectorias académicas. Por ejemplo, en torno al plan de estudios de las licenciaturas de la UPN, a ellos se debe la contribución de su estructura curricular, en términos de las áreas de ‘formación básica’, ‘integración vertical’ y ‘formación profesional’, en las que retomaron la influencia curricular y modular que habían recibido de la UAM, cuando ahí se desempeñaron como académicos”... (R.V. 5, 2007).

Lo anterior ilustra cómo desde que se fundó la UPN fue decantándose su perfil y actividades académicas conforme al entramado de varias tradiciones intelectuales, anudadas en franca tensión convergente desde la singularidad de *habitus* (historias incorporadas) de académicos y autoridades; en particular, académicos fundadores las reconocen como influencias académicas adquiridas y apropiadas durante sus trayectorias profesionales, a partir de su formación disciplinaria y de su experiencia académica en varias Instituciones. En este caso, impactan dos influencias institucionales y teóricas en el campo académico de la UPN: por un lado, la influencia curricular-modular de la UAM, retomada por estas autoridades; por otro lado, la influencia humanístico-universal que de la UNAM adoptaron estos académicos, conforme su formación defendida y finalmente avalada.

Con base en lo expuesto es posible conjeturar la dinámica que pudo caracterizar el amarre institucional de éstas y otras influencias intelectuales, al impactar el campo académico-institucional de la UPN desde su misma génesis y fundación; ello conforme la formación

profesional que caracterizado a sus académicos al provenir de muy variadas universidades y de otras instituciones de educación superior, así como por influencias especializadas apropiadas durante experiencias profesionales previas a ingresar en esta Universidad. Otra influencia relevante es la de extracción normalista, que caracteriza a muchos profesores invitados para integrar distintos espacios y áreas académicas de la naciente UPN, algunos de ellos fueron convocados por el primer Rector, mientras otros se incorporaron por la presión posible del SNTE (Cfr. *R.V. 1, 2, 4, 58, 9 y 12, 2007 y 2009*). Igualmente, en este campo se han incorporado influencias tecnocrático-tradicionales procedentes de la SEP, advertidas en prescripciones decretadas para empezar a estructurar y organizar esta vida institucional, así como por el perfil profesional de autoridades superiores de esta Universidad.

Además, el relato compartido permite reafirmar la premisa de cómo se objetivaron, tensaron y anudaron distintos sentidos sociales, tanto de orden estructural-objetivo como de carácter singular-subjetivo, desde las primeras relaciones productivas realizadas dentro del campo académico-institucional de la UPN; conforme a las cuales y no siempre de modo consciente se han orientado las prácticas académicas, en particular de investigación educativa. Por lo tanto, al orientar dichas prácticas se entraman múltiples sentidos, que corresponden tanto a propiedades y atributos específicos de la estructura de posiciones conforme a la cual fueron adscritos diferentes sujetos (básicamente autoridades y académicos), así como por capitales simbólico-culturales derivados de influencias teórico-metodológicas adquiridas y apropiadas durante las trayectorias profesionales y, por supuesto, sentidos e ideales impresos desde la subjetividad singular, según la pertinencia o conveniencia de situaciones sociales.

Es decir, diversos sentidos propositivos tanto personales como grupales, han contribuido a orientar las prácticas académicas y de investigación, así como la construcción socio-política de proyectos académicos y del perfil institucional de la UPN. Los que desde su fundación no sólo han determinado y pautado las prácticas de docencia, investigación y difusión emprendidas, sino también han sido enriquecidos y ajustados constantemente por el personal académico.

Por lo que *en procesos y prácticas de institucionalización es posible advertir la interacción dinámica de estructuras objetivas y subjetivas*, pues en las relaciones sociales intervienen esos dos tipos de estructuras constitutivas. Al respecto, Pierre Bourdieu y Loic Wacquant afirman que tales estructuras se objetivan doblemente (tienen *doble vida*) en las relaciones sociales, pues mediante ellas se ligan estrecha y específicamente: sujetos y sociedad; por lo tanto, en la constitución e intervención de las relaciones sociales se implica la dialéctica entre estructuras cognitivas de sujetos tipo y estructuras objetivo-institucionales de establecimientos-organizaciones, en las que mantienen una participación dinámica y singular los sujetos sociales (Cfr.- Bourdieu y Wacquant, 2005: 31-37).

En suma, durante el primer año y medio de vida institucional, muchos de quienes estaban adscritos al área de investigación en realidad sólo reunían una formalidad administrativa, ya que prácticamente la gran mayoría de ellos se vieron impedidos para objetivar y desarrollar la actividad particular de investigación, misma que desde el momento fundacional empezó a ser relegada institucionalmente. Ello porque, de manera independiente a su adscripción formal, en los hechos reales a la mayoría del personal del área de investigación se le ordenó abocarse a la atención de “*necesidades de docencia, estimadas como ‘urgentes’ y ‘prioritarias’; a partir de lo que autoridades superiores habían convenido o terminado por aceptar, conforme a presiones políticas externas acerca de lo que debía ser el desarrollo académico de la Universidad*” (R. V. 5, 2007).

En este sentido, ubico dos conjeturas con cierta validez: por un lado, que los objetivos y sentidos mandados sobre la actividad de investigación empezaron a quedar sometidos a la interpretación y sentidos de compromiso institucional promovidos por distintos sujetos y grupos internos de la UPN, por ejemplo lo valorado como *necesario y urgente* por las autoridades superiores, aunque en paralelo los académicos logran darle cabida a sus resistencias y estimaciones propias; por otro lado, la situación de relegamiento con que inicio la actividad de investigación en la UPN, da cuenta de que lo decretado puede estar también sujeto a compromisos extra-institucionales de origen socio-político, en este caso tranzados entre dirigentes sindicales y funcionarios de gobierno, quienes terminaron por pautar como “*prioritarias*” las primeras tareas de docencia, así como lo que debía ser la oferta académica

de la UPN, ello conforme a sus disputas y negociaciones previas y durante la coyuntura del momento fundacional.

Por lo que, si bien durante los primeros meses tuvo cierto peso lo decidido por la SEP, en términos de lo institucionalizado oficialmente en el Decreto de creación; sin embargo, el SNTE pronto logró la aceptación de varias demandas, así fuera de manera parcial, como fue la de ofertar al magisterio en servicio la licenciatura en todo el país mediante la creación de las Unidades UPN, bajo la modalidad de educación a distancia.

4.4. Fundación marginal de la investigación educativa, por prioridad de otras actividades: “¡así fue durante el primer año y medio!”

Como antes se analizó, quienes al inicio estuvieron adscritos en el Área de Investigación en realidad tuvieron que cumplir otras tareas institucionales, coyuntural y contradictoriamente; en los hechos asumieron actividades de docencia, de planeación y de regulación organizativa: “*¡sí, prioritaria fue la docencia y no investigación y menos difusión!*” (R.V. 5, 2007). Es decir, desde el momento fundacional de la UPN la docencia se ubicó como central y prioritaria, en comparación con las otras funciones sustantivas (investigación y difusión); ello a pesar de que el aún vigente Decreto de creación mandata: realizar de manera armónica y equilibrada las tres funciones académicas (Cfr. SEP, 1978: 15).

Por lo tanto, debido a la prioridad y urgencia atribuida a la actividad de docencia, así como a tareas de planeación y de regulación, la actividad de investigación quedó en calidad de “*pendiente*” y empezó a gestarse su institucionalización de manera “*relativamente marginal*”, durante prácticamente todo el primer año y medio de vida de esta Universidad. Ello en parte lo evalúan algunos fundadores del siguiente modo: “*quienes integramos al principio el área de investigación dejamos en suspenso nuestro interés investigativo, porque prácticamente de inmediato se nos hizo saber que importaban y urgían más otras tareas institucionales; aunque al analizar esos hechos es evidente que durante más de un año se sacrificó la importancia de la investigación, por la necesidad y urgencia de otras actividades. Sin embargo, ello no ha dejado de ser recurrente en otros momentos históricos*” (R.V. 5, 2007).

Importa aclarar que retomé la valoración que califica como “*relativamente marginal*” la situación inicial de la investigación en la UPN, pues su realización objetiva no se suspendió en definitiva ni totalmente, por dos razones básicas: por un lado, si bien se asume que la mayoría de académicos del área de investigación suspendió sus tareas investigativas durante poco más de un año, sin embargo, hay afirmaciones de que ello fue relativo en tanto en los hechos realizaron *investigación aplicada*, al requerirla para diseñar y elaborar programas de licenciatura y posgrado; enfatizan haber realizado *investigación aplicada para la docencia*, a fin de fundar y organizar esta actividad urgente de la UPN (Cfr. R.V. 1, 4, 5 y 12, 2007). Por otro lado, lo *relativo de tal marginalidad* la sustentan en que, aunque muy escasos, también hubo casos de excepción de académicos del área de investigación que continuaron con sus investigaciones, dado su prestigio e importancia del trabajo realizado desde antes de fundarse la UPN; por ejemplo, para el Dr. Mieczyslaw Choynowski, “*mantuvo prioridad su trabajo de investigación de corte psicométrica sobre la personalidad de estudiantes mexicanos, debido a que sus avances tenían reconocimiento internacional y sus resultados los publicaba en revistas europeas, lo que era verdaderamente extraordinario en ese entonces*” (R.V. 5, 2007).

En este sentido, cabe contextualizar parte de lo acontecido sobre la investigación educativa (IE) de nuestro país y por qué, por ejemplo, a fines de los años 70’s se consideraba extraordinario publicar resultados de IE en revistas internacionales, no sólo para investigadores de la UPN; al respecto, a finales de los 70’s e inicios de los 80’s se elaboraron estudios diagnósticos que coincidían en lo *débil e incipiente de la base institucional de la investigación educativa en el país* (Cfr. Vielle, 1980; Latapí, 1981; y CONACyT, 1981); en particular, Pablo Latapí advertía que al publicar resultados predominaban “*trabajos mecanografiados de circulación restringida. Las revistas especializadas son pocas y el número de suscriptores bastante limitado. Esto tiene como efecto una escasa difusión de la IE*” (Latapí, 1981). Pero, en esa época ya era prometedor el desarrollo futuro de la investigación educativa, pues los 70’s fue una década de expansión de la educación media superior y superior, al fundarse nuevas Instituciones (por ejemplo Colegios de Ciencias y Humanidades, Colegios de Bachilleres, Escuelas Nacionales de Educación Profesional de la UNAM, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Pedagógica Nacional, entre otras); ello implicó una enorme demanda para formar maestros y para atender la masificación en este nivel educativo.

Asimismo, con base en estudios diagnósticos en los contextos nacional e inter-institucional empezaron a darse pasos iniciales durante 1980, con base en la colaboración de directivos de centros e instancias de IE, tanto para evaluar el campo de la IE como para proyectar el impulso y desarrollo de esta actividad científica en el futuro de nuestro país; como resultado de ello, en agosto de 1981 se publicó el *Plan Maestro de IE, 1982-1984* (Cfr. CONACyT, 1981); sin embargo, en general la IE era incipiente y pocas instituciones la desarrollaban en nuestro sistema educativo nacional. Es el caso del Departamento de Investigación Educativa (DIE) del IPN que empezaba a hacer investigación sin tener una larga trayectoria, además sus investigaciones las había focalizado hacia “*el currículum y contenidos de primaria*”, “*la institución educativa*”, “*procesos educativos*”, “*cotidianidad escolar y trabajo en el aula*”; ello a consecuencia de que el DIE se había fundado para atender problemas de la reforma educativa, impulsada en el sexenio presidencial de Luis Echeverría (Gutiérrez, 1999: 23-36).

Incluso la UNAM tenía poco reconocimiento de hacer IE y en torno a esta actividad era más conocido el ‘Centro de Investigaciones y Servicios Educativos’ (CISE) de la UNAM; cuyo antecedente fue la extinta ‘Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza’, que incursionó con estudios educativos al atender necesidades educativas de la propia universidad, en particular sobre *enseñanza y capacitación de sus profesores en el ámbito pedagógico-didáctico*. En consecuencia, en esa época el Centro de Estudios Educativos, A.C. era la única institución que tenía un reconocimiento importante, al tener mayor tiempo realizando IE con variedad de estudios; por ejemplo, los que realizaba Emilia Ferreiro en el ámbito psicogenético y sobre la lengua escrita, o las investigaciones *empírico-metodológicas* del equipo de Carlos Muñoz Izquierdo (Cfr. Gutiérrez Serrano, 1999: 23-36; y *R. V. 1 y 5*, 2007).

Por lo tanto, la condición incipiente del campo de la investigación educativa en nuestro país hay que entenderla como parte del contexto que empezó a impactar la actividad investigativa en la UPN; pues ello constituía un sedimento histórico-institucional básico del ambiente intelectual y de investigación desde el que se habían formado los primeros académicos de esta Universidad y de su Área de Investigación. En este sentido, sería una cuestión aislada no considerar que tal condición incipiente era propia de ese momento socio-histórico de la

investigación educativa, a nivel nacional (e incluso internacional); y no una característica excepcional de la investigación educativa en esta naciente Institución de educación superior.

En suma, en cuanto al Área de Investigación (constitutiva del embrionario campo académico de la UPN), sus actividades las objetivó inicialmente como prácticas relativamente marginales en relación con otras actividades institucionales; sobre todo al guardar un carácter subalterno con las tareas prioritarias y urgentes del área de docencia. No obstante, sin oponer franca resistencia a ello, académicos fundadores del área de investigación no dejaron de interpretar y asumir que la actividad investigativa debía guardar una importancia equitativa en su relación con las actividades de docencia y de difusión; pero estiman que ello habría sido posible si la dirigencia del SNTE hubiera depuesto su presión política y, sobre todo, si las autoridades fundadoras hubiesen asumido y refrendado con claridad el Decreto de creación de la UPN, mismo que legalmente define esas actividades académicas como funciones sustantivas, además de prescribir armonía y equilibrio entre ellas.

Paradójicamente, esa consideración sobre la relevancia de la investigación educativa cobró vigencia desde principios de los años 1980, al ser así entendida y empujada paulatinamente por muchos académicos del área de investigación; pero para ello, en paralelo, desde fines de 1979 fueron reuniéndose una serie de situaciones y condiciones institucionales que ayudaron a precisar e impulsar la actividad investigativa, para reafirmarla como función sustantiva. Precisamente, en el 5° capítulo analizo cómo los académicos empezaron a trascender la condición marginal de la investigación educativa, mediante prácticas de institucionalización que superaran el vacío institucional en materia de políticas investigativas; paulatinamente lograron desarrollar temática y especializadamente la investigación educativa. Sin embargo, sus prácticas y la propia historia de esta Universidad constantemente se entranan y median por un contexto académico conflictivo; tal y como expongo en el siguiente capítulo.

- *Consideraciones sobre esta temporalidad fundacional*

Cabe recapitular que conforme lo analizado sobre esta temporalidad fundacional (1978-1981) y respecto al arranque de su campo académico, así como de la actividad investigativa, estructuré los resultados y hallazgos de investigación sobre la base de tres planos:

En un primer plano de dicha temporalidad enfoqué el contexto socio-político del proceso fundacional de la UPN; donde esclarecí que su creación terminó definiéndose entre la disputa-negociación de dos proyectos ideológico-políticos, sostenidos entre dirigentes del SNTE y autoridades educativas de la SEP. La narrativa da evidencia de cómo esa disputa influyó a su vez en decisiones pragmáticas de estas autoridades, para limitar o extinguir otras instancias públicas que cumplieran tareas similares a las perfiladas para esta Universidad; estos acontecimientos representan hechos paradójicos, porque impactan la historia inicial de esta Institución al haber adoptado programas académicos de otras instancia y por provocar significaciones contradictorias entre los sujetos fundadores (autoridades y académicos). Asimismo, en términos de los ordenamientos legales advertí cómo el Decreto de creación funda un poder piramidal desde que perfila a la UPN como organismo desconcentrado, además de definirla como una Institución de educación superior dirigida en específico al magisterio; dicho documento legal mandata estructurar un campo académico sobre tres funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura) y prescribe que dichas funciones deberán guardar entre sí armonía y equilibrio.

En un segundo plano, analicé la constitución del campo académico de la UPN, cuyos hallazgos indican que se estructuró organizacionalmente con base en el poder piramidal fundado y en torno al cual se objetivan varias posiciones de autoridad; a partir de las cuales progresiva y rápidamente se cubrieron “*en cascada*” las distintas posiciones, por niveles de importancia jerárquica y con la estrategia inicial de invitar a especialistas con formaciones disciplinarias distintas, así como por haber coincidido con autoridades superiores en otras instituciones, durante sus diversas trayectorias profesionales. Por el origen heterogéneo de dichas formaciones disciplinarias, reconocí valoraciones subjetivas contrastantes: por un lado, enfatizan que por esa heterogeneidad se instauraron relaciones de producción con constantes conflictos, entre otras cuestiones por sustentarse en enfoques teórico-metodológicos distintos; sin embargo, por otro lado, esa heterogeneidad también la valoran positivamente al asumirla como una base cultural que enriquece académicamente a la UPN, en tanto se han objetivado signos paulatinos de fértil mestizaje productivo en las prácticas especializadas (entre ellas

investigación educativa), además de contribuir a fraguar la identidad del académico “upeniano”, decantada sobre diversos sedimentos de origen universitario y normalista.

En un tercer plano, focalicé algunas prácticas de institucionalización incipientes, objetivadas en torno al proceso fundacional del campo académico y de la investigación educativa en la UPN; a propósito de los sentidos constitutivos con los que empezó a estructurarse y operar este campo durante el primer año y medio, advertí que se anudan sentidos de orden institucional y de carácter individual, en tanto la mayoría de académicos se agruparon por comisiones para realizar tareas de docencia conforme a los primeros objetivos institucionales y por compromisos derivados de la disputa entre la SEP y el SNTE. Ello contribuyó a pautar la docencia como “urgente” y “prioritaria”, aunque esos objetivos y compromisos se tensaron y ajustaron en las prácticas de los académicos, conforme capitales adquiridos singular y grupalmente durante diversas trayectorias profesionales.

Así, durante el primer año y medio, la investigación quedó en calidad de “pendiente” y empezó a institucionalizarse “marginamente” y con carácter subalterno ante la docencia, aunado al incipiente desarrollo de la investigación educativa en el país; no obstante, protagonistas directos asumieron que la investigación debía guardar importancia similar a docencia y difusión, pues el Decreto de creación de la UPN mandataba armonía y equilibrio entre estas tres funciones sustantivas.

Por lo tanto, en términos de lo narrado comenzaron a observarse diversos tipos de tensión y niveles de anudamiento entre: la historia institucional y las trayectorias profesionales de los académicos que integraron las áreas académicas de esta Universidad (en particular la de investigación); a partir de lo cual han construido distintos conflictos intrínsecos a dicha tensión, como son:

- Los derivados de vacíos e imprecisiones en la política académico-institucional (pautas nulas e inciertas), tanto en el Decreto de creación como en proyectos y reglamentos diseñados para desarrollar las funciones académicas, en particular la de investigación.

- Por debates entre posiciones y experiencias de autoridades ante trayectorias profesionales de los académicos; ello, por ejemplo, en torno a la decisión para diseñar los primeros programas de licenciatura (en esencia confrontaciones de carácter epistémico por capitales simbólicos distintos, a pesar de sus jerarquías de mando relativas).
- Por tener que asumir como “*urgentes y prioritarias*” tareas de docencia, a pesar de haber adquirido adscripción y compromisos de investigación, obligándose a dejar “*en suspenso*” esta actividad (independientemente de su carácter sustantivo).
- Por presiones e influencias del contexto extra-institucional, como fueron en los 70’s los derivados del conflicto de orden político entre la SEP y el SNTE, así como por el desarrollo reciente que tenía la investigación educativa en el país.

Asimismo, aquí se tuvo en cuenta que en el capítulo anterior se abordó como característica de los sujetos que terminaron por integrarse como académicos a la UPN y a su área de investigación, que su constitución como profesionistas se construyó conforme trayectorias relativamente heterogéneas, tanto por formaciones disciplinarias diversas (ya sea como pedagogos, sociólogos, literatos, comunicólogos, psicólogos antropólogos, etc., o bien como universitarios o normalistas), así como por experiencias académicas distintas (como analistas, investigadores, profesores de educación básica, profesores de educación media superior y superior, o como estudiantes egresados de licenciatura o de posgrado); sin embargo, en ese momento de génesis ellos no sabían que se gestaría el proyecto institucional de la UPN, y menos idea tenían de que ahí objetivarían sus actividades investigativo-académicas futuras.

Pero, desde este momento fundacional, de manera paulatina y hasta temprana los primeros académicos de esta Universidad pronto empezaron a relevar a quienes habían protagonizado la disputa ideológico-política por el proyecto de esta institución de educación superior (desde posiciones cupulares de instancias oficiales y sindicales). En este sentido, pormenorizo cómo estos sujetos fueron incorporándose a diferentes puestos del campo académico-institucional de la UPN; aunque, queda claro que muy pronto y paulatinamente, a nivel interno no sólo cubrieron y ocuparon diversos puestos académicos, sino que se posicionaron de ellos y de

sus tareas correspondientes, conforme los diversos capitales adquiridos singularmente durante sus trayectorias profesionales.

Trayectorias que precisamente prosiguieron en este campo académico; además de que en todo ello no dejó de tener importancia la posición jerárquica que ocupaban, así como los reconocimientos simbólicos conquistados. Por lo tanto, no sólo consiguieron “*ocupar*” puestos académicos (en particular, los del área de investigación), sino además les imprimieron un sello particular, dado que cubrieron ciertas posiciones institucionales conforme sus trayectorias y, a su vez, desde la temporalidad fundacional se “*ocuparon*” tanto de las actividades concernientes a sus puestos, así como de precisar, orientar y regular el desarrollo académico de la misma Institución, logrando “*amoldar de manera más específica*” el perfil académico de la UPN y, en particular, el de la actividad de investigación.

De este modo, desde este momento fundacional y en temporalidad subsecuentes podrá observarse que, en buena parte, lograron asumirse y ser reconocidos como sujetos protagónicos, a partir de participar en distintos procesos de ajuste de las políticas institucionales; así como más adelante al quedar adscritos en alguna función académica, grupalmente fueron asumiendo diferentes perspectivas y pretensiones antagónicas, derivadas de sus trayectorias que continuaron construyendo en esta Universidad.

En relación con los conflictos antes esbozados, más adelante abordaré cómo la organización del campo institucional de la UPN, por áreas académicas, no sólo propició una división social del trabajo en términos de oficios especializados; sino que en sí misma fundó una problemática de violencia diferenciadora que gradualmente propició y escaló a conflictos y crisis internas. Ello debido a que progresivamente, después de unos siete años de fundada esta Universidad, empezaron a manifestarse reclamos y demandas de diferentes grupos de académicos y directivos (sobre todo del área de docencia), cuyas protestas focalizaron supuestos privilegios de los académicos adscritos al área de investigación; desde ahí se construyeron varios conflictos, propuestas y soluciones que dos décadas después terminaron por reorganizar la vida académica de la UPN.

Pero ello es una cuestión a explorar mucho más adelante, pues constituyó a la larga una pesada vicisitud institucional (Cfr. *R.V. 4*, 2007). En particular, en el capítulo siguiente se expondrá cómo, paulatinamente y después del primer año y medio, la actividad de investigación empezó a desarrollarse como oficio especializado, mediante la dedicación prácticamente en exclusiva; para ello los investigadores dieron cabida a un proceso de reflexividad, autocrítica y de debate colectivo, desde donde se ocuparon para proyectar una organización específica y darse una normatividad propia para el desarrollo de la investigación educativa.

Sin embargo, progresivamente, muchos académicos terminaron por empujar proyectos y acciones de reorganización académica y refundación institucional, ante lo cual otros académicos no dejaron de presentar alternativas y escisiones, así como oponer resistencia aún de manera aislada y silenciosa; en todo ello es relevante el anudamiento de historia institucional y trayectorias profesionales, pues implican ejes de análisis fundamental al atravesar y constituir el entramado que ya se ha empezado a exponer narrativamente y que es motivo de análisis principal en el siguiente capítulo.

Capítulo 5.
***PRÁCTICAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:
ENTRE CONFLICTOS Y SENTIDOS CONSTITUTIVOS, 1978-2000***

*“La práctica debería ser producto de la reflexión,
no al contrario.”*

Herman Hesse

Presentación

En este capítulo focalizo distintas prácticas académico-políticas mediante las cuales diferentes protagonistas contribuyeron a decantar e institucionalizar el campo especializado de la investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entre 1978 y el 2000. A lo largo del documento analizo *cómo prácticas particulares de institucionalización se constituyeron y ajustaron históricamente entre la convergencia de diversos sentidos sociales*¹, en particular *por mandatos institucionales objetivos* acuñados durante la *historia específica* de la UPN y por *disposiciones subjetivas* estructuradas y encarnadas por *sujetos singulares* durante sus *trayectorias* (entre ellos, autoridades y académicos que a lo largo de su vida profesional han ocupado varias posiciones institucionales y participado en grupos distintos).

En términos historiográficos y de análisis institucional, reafirmo que las *prácticas de institucionalización* son construidas, reproducidas y transformadas socialmente, durante temporalidades cambiantes y no rígidas (Cfr. Fernández, 1998a y 1998b; y Landesmann, 2009), que aquí delimité como momentos históricos de: *génesis, fundación, desarrollo, crisis y cambio*; aunque asumo que las *prácticas sociales* las objetivan sujetos singulares bajo situaciones institucionales de tensión constante, al entretejer en ellas diversos sentidos socio-históricos mediante procesos de *institucionalización*². Al respecto, identifico que esos sentidos son básicamente de corte académico-institucional: por un lado, los que regulan este contexto institucional y tienen un carácter normativo y cultural; por otro lado, los principios

¹ La noción de *práctica* la retomo de Pierre Bourdieu, quien precisamente la concibe como una *práctica social constituida por diversos sentidos (objetivos y subjetivos) que orientan su objetivación y contribuyen a reproducirla como una práctica sensata* (Bourdieu, 1991: 137-165). Para evitar reiteraciones al respecto, recomiendo consultar el sub-inciso 1.2.3 del capítulo 1.

² Cabe reiterar que Peter Berger y Thomas Luckmann remiten con la noción de *institucionalización* a varios procesos socio-históricos (de objetivación, habituación, legitimación, sedimentación, socialización, reproducción y cambio), durante los cuales una *práctica social particular* (por ejemplo, de carácter académico) contribuye a construir de manera paulatina una institución específica (en este caso, investigación educativa) (Berger y Luckmann, 2005). Para no reiterar lo expuesto al respecto, recomiendo revisar el inciso 1.1 del capítulo 1.

encarnados por académicos singulares que operan como disposiciones científicas (subjetivas e intersubjetivas), al sustentarse en capitales teórico-metodológicos apropiados durante sus trayectorias profesionales (Cfr. Bourdieu, 1991: 91-111; y Schvarstein, 2006: 21-85).

Importa aclarar que la reconstrucción analítica es de carácter socio-histórico en torno a varios *conflictos* identificados (*institucional-laborales, institucional-singulares, económico-políticos y teórico-ideológico-culturales*)³; en tanto las relaciones conflictivas han pautado a constituir y ajustar las *prácticas de institucionalización* objetivadas por sujetos singulares, quienes al protagonizarlas entretienen y ajustan los sentidos impresos en sus prácticas. Es decir, se advierte cómo las prácticas de institucionalización son mediadas por conflictos significativos (desde su emergente aparición hasta su relativa salida); aunque en términos de temporalidad histórica los conflictos no se suceden cronológicamente, pues no termina de atenderse uno cuando otro u otros más ya se manifiestan con relativa sincronía. Ello obliga a recapitular datos antes expuestos al abordar conflictos nucleares, pues permite comprender cómo *todo conflicto media y se entrama con varios sentidos que entran en tensión socio-histórica al constituirse prácticas particulares de institucionalización de investigación en la UPN*.

5.1. Arranque marginal de la investigación por priorizar otras tareas institucionales: primer *conflicto institucional-laboral* (1978-1980)

Para entrar en materia es pertinente recuperar parte de lo expuesto en los dos capítulos anteriores, sobre todo acerca de cómo a pesar de haberse decretado que la investigación era una de las tres funciones sustantivas en el naciente campo académico de la UPN, y que debía

³ Conforme la lógica-dialéctica de la reproducción y la transformación social, asumo los *conflictos sociales* como noción significativa que lleva inherente lo problemático, lo contradictorio y es motor constitutivo y de desarrollo-cambio; pero es en el seno de relaciones sociales específicas donde cada *conflicto* genera dinámicas internas con distintos tipos de *lucha social* (tensiones y presiones), las que avanzan paulatinamente hacia *crisis* (ligeras o graves) que empujan y sustentan cambios socio-históricos; por ejemplo: ajustes funcionales o revoluciones estructural-radicales (Cfr. Giménez, 1992: 13-15). P. Bourdieu advierte que las *luchas* son motor esencial de la existencia, organización, desarrollo y cambio de todo campo, pues “*la estructura del campo implica el estado de la relación de fuerza entre agentes e instituciones comprometidas en la lucha o, si se prefiere de la distribución del capital específico, que al acumularse en el curso de luchas anteriores orienta estrategias ulteriores. Esta estructura, que constituye el principio de las estrategias destinadas a transformarla, se encuentra ella misma siempre en juego: las luchas, cuyo lugar es el campo, tienen por objeto el monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) que caracteriza al campo considerado, es decir, en definitiva, conservar o subvertir la estructura de la distribución del capital cultural específico (hablar de capital específico equivale a decir que el capital vale en relación con cierto campo...)*” (Bourdieu, 1987a: 302).

mantener armonía y equilibrio con la docencia y difusión; sin embargo, durante el primer año y medio se objetivó como una actividad marginal, relativamente subordinada ante otras tareas institucionales que autoridades de ese entonces marcaron como urgentes y prioritarias, en particular tareas de docencia. A partir de ello, podrá advertirse cómo fue entramándose esta *historia institucional específica con las trayectorias profesionales de sujetos singulares*.

5.1.1. Condiciones fundacionales e instauración marginal de la investigación: entre mandato oficial y sentidos singulares

La UPN se fundó como una institución de educación superior única en su tipo en México (dirigida a formar profesionales de la educación), justo en la época en que se configuraba el



Ilustración 1.- "El proyecto de la UPN entre posiciones en pugna" (UPN, 2009: 28).

campo especializado de la investigación educativa en nuestro país. Campo al que han aludido varios analistas, sobre cómo a finales de los años 70's su constitución todavía se caracterizaba bajo una situación precaria e incipiente (Cfr. Vielle, 1980; Latapí, 1981; y Arredondo y otros autores, 1989). Sobre el contexto socio-histórico de esa época, nuestros informantes revaloran varias influencias incorporadas significativamente en sus estructuras subjetivas⁴; en particular asumen que si bien nunca han sido boyantes las condiciones relativas al desarrollo científico nacional, sin

embargo consideran que durante los años 70's existió relativo bienestar en materia científica (en particular en instituciones públicas de educación superior).

Ello en buena medida fue respuesta del gobierno federal a demandas de la comunidad científica y conquista de los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971; a partir de lo cual entienden la fundación de importantes instituciones públicas (como la Universidad Autónoma Metropolitana en 1974 y la Universidad Pedagógica Nacional en 1978); destacan la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en 1971, con programas, presupuesto y una

⁴ Para mayor detalle sobre diversas influencias histórico-contextuales que a nuestros informantes les impactó durante el momento previo a ingresar a la UPN, consúltese el inciso 3.1 del capítulo 3.

organización de mayor impacto que su antecesor: el Instituto Nacional de Investigación Científica (INIC). Lamentan que desde 1982 la actividad académico-científica ha sufrido fuertes abatimientos y presiones, debido a la crisis de la economía nacional y porque desde entonces dominan políticas públicas de corte neoliberal (Cfr. *R.V. 1, 3, 4, 9, 10 y 12, 2007 y 2009*)⁵.

Cabe recapitular que en el entorno de esa época se fundó la UPN como proyecto innovador de la política educativa; y si bien derivaba de la demanda planteada desde 1975 por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que exigía crear la *Universidad de los maestros de México*, sin embargo logró desarrollarse progresivamente como una institución alternativa y opuesta a las prerrogativas del poder sindical (Cfr. Jiménez, 2004; Fuentes, 1979; Moreno 2001; y Latapí, 1978a y 1978b). Ello fue posible por la participación comprometida de diversos sujetos que comenzaron a constituirla (tanto autoridades como académicos), en tanto procuraron que sus decisiones y prácticas fueran pertinentes a requerimientos sociales y al perfil institucional de esta Universidad, así como congruentes con su formación profesional.

En general, esta Universidad ha orientado sus servicios académicos hacia asuntos educativos, desde que en agosto de 1978 se creó por *Decreto presidencial* como *órgano desconcentrado* de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el objetivo de atender la *formación de profesionales de la educación* en nuestro país (SEP, 1978: 15-18). Conforme ese objetivo desde 1979 (entre septiembre y diciembre) se asentó en todas las entidades federativas del país, con 74 Unidades UPN (llamadas en los primeros meses como



Ilustración 2.- "Ordenanza fundacional" (SEP, 1978).

Centro de Estudios de Licenciatura de Educación Primaria y Preescolar-CELEPP y luego de 1979 a 1985 se llamaron *Unidades del Sistema de Educación a Distancia-USEAD*) (Cfr.

⁵ Desde aquí y en lo sucesivo emplearé este llamado de cita, para acreditar datos respaldados en referentes empíricos aportados por nuestros *informantes clave*, conforme al método de *relatos de vida*. Por lo que *R.V.* es abreviatura de *Relato de Vida*, y los siguientes dígitos aluden al número asignado a cada *informante clave*; y al final anoto el año(s) en que les entrevisté.

Martínez y Negrete, 2006); triplicadas mediante subsedes regionales, en más de 200 localidades de amplia diversidad cultural.

El Decreto de creación prescribe que sus funciones sustantivas son: “*docencia de tipo superior; investigación científica en materia educativa y disciplinas afines; y difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general*”.

Mandata que las tres funciones deben “*guardar entre sí relación permanente de armonía y equilibrio*” (SEP, 1978: 15); y ordena establecer las áreas académicas de: “*docencia, investigación, difusión, y servicios de biblioteca y de apoyo académico*”; además advierte que el Rector es la autoridad máxima que



Ilustración 3.- El Presidente José López Portillo con funcionarios de la SEP y de la UPN, el 15 de marzo de 1979 (UPN, 2009: 19).

aprueba la organización y funcionamiento respectivo (SEP, 1978: 16-17).

En términos de análisis institucional, se observa que este Decreto se apoyó en premisas formal-mecanicistas vigentes en los años 70's, las cuales esgrimen, por un lado, “*que todo sistema social está organizado en niveles, estructurados en forma jerárquica y mediante relaciones de poder unidireccional*” (en este caso, la posición cupular “máxima” la ostenta el Rector, aunque bajo las indicaciones del Secretario de Educación Pública). Por otro lado, asumen una “*diferencia natural entre las funciones*” (Etkin y Schvarstein, 1992: 69), que en este caso implicó *diferenciar y separar* las funciones de docencia, investigación y difusión, al ordenar la instauración de áreas académicas especializadas. Por lo que el personal quedó adscrito a cada área académica; y, en particular, el del área de investigación se destinó a objetivar prácticas científicas en materia educativa.

A propósito de la *identidad institucional* construida y resguardada históricamente por estos académicos con su Universidad, destacan que ese Decreto adquirió y mantiene un peso significativo en sus disposiciones y tomas de posición institucional; en tanto reconocen que colectiva y recurrentemente entretejen sus sentidos singulares y heterogéneos con ese

mandato oficial, el cual asumen como un referente siempre presente en su memoria y como una pauta importante en sus prácticas de institucionalización⁶. Enfatizan que *“ya dicho documento fundacional se recurre constantemente!”* a fin de sustentar proyectos de desarrollo institucional, o bien para objetar limitaciones, así como para hacer propuestas de reorganización académica (Cfr. *R.V. 1, 2, 5, 12, 2007*).

Sobre el proceso constitutivo de identidad institucional aquí vinculado con el Decreto de creación y con prácticas de institucionalización, cabe la advertencia de Lidia Fernández acerca de que en tal proceso se suscita *“para sí la necesidad de una renuncia a la identidad anterior y el mandato de un nacimiento”* (Fernández, 1998: 208). Así, varios académicos reconocen haber sufrido *procesos de duelo con identidades previas* (Cfr. *R.V. 4, 5, 6 y 9, 2007*); o bien *ajustado y re-proyectado sus trayectorias profesionales, al tratar de entender las tareas que les correspondía realizar en esta Universidad* (Cfr. *R.V. 1, 2, 8 y 12, 2007*).

La misma L. Fernández afirma que *“en la mayoría de los casos, el grupo fundador -los prefundadores y sus primeros adherentes- incrementa por su propia dinámica las condiciones críticas de la fundación. En su propuesta, en el dibujo del futuro, en la concreción escrita del proyecto se hace un esfuerzo por mostrar el carácter innovador y la fuerte ruptura con lo pasado”* (Fernández, 1998: 208).

En esta lógica de ideas, si bien los informantes reconocen que en su mayoría conservan el Decreto como un documento significativo, algunos acusan que prescribe orientaciones generales y ambiguas; lo cual les ha obligado a refrendar ponderaciones críticas sobre lo legalmente dispuesto en el documento fundacional acerca de la actividad investigativa (*R.V. 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11 y 12, 2007 y 2009*). Sin embargo, también, cuestionan que *al inicio la investigación ganó calidad marginal debido a la prioridad que autoridades superiores otorgaron a la docencia desde septiembre de 1978*; a pesar de que *el Decreto define a la investigación como una de las tres funciones principales y ordena realizarla en equidad y armonía* (*R.V. 3 y 5, 2007*; y cfr. SEP, 1978: 15).

⁶ Sobre el asunto particular de la *identidad institucional*, bien vale la pena consultar el texto de Landesmann, Hickman y Parra (2009), a propósito de cómo la memoria signa parte de la esencia del ser y de la identidad; en tanto, dinámicamente, algunas de las cosas que somos permanecen configurando memoria e identidad institucional.

Lo anterior permite aclarar que durante el primer año y medio la práctica investigativa se *suspendió* relativamente, dado que pocos académicos adscritos al área de investigación emprendieron tareas respectivas y la gran mayoría atendió otras prioridades institucionales; pero, ello se debió a que desde el primer mes las autoridades de la UPN asumieron la actividad de docencia como *urgente* y necesaria de atenderse por la mayoría del personal que ya integraba las áreas académicas, en respuesta a la exigencia y fuerte presión política ejercida por la dirigencia del SNTE para que esta naciente Universidad dirigiera de inmediato sus



Ilustración 4.- "Construyendo cimientos institucionales" (UPN, 2009: 10).

programas de estudios al magisterio del país. Esa presión contribuyó para que la actividad de docencia obtuviera *prioridad* institucional; aunque, personal adscrito al área de investigación no dejó de calificar esa *decisión* como *paradójica* y *contradictoria*, pues desde los primeros veinte días de fundada la UPN habían empezado a integrar esa área, conforme lo estipulado por el Decreto de creación (R.V. 5, 2007; y R.I. 2, 2009).

Sobre quiénes y cómo se invitó a los primeros académicos para integrar esa área, se rememora que "*José Ángel Pescador ya había sido nombrado jefe del área de investigación y a su vez ocupaba la dirección general adjunta del Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE), que estaba en proceso de desaparición; por lo que para quienes laborábamos ahí fue fortuito y paradójico que a algunos nos invitara para integrar el área de investigación de la UPN, aunque sin duda fue en reconocimiento a nuestra trayectoria, pues no teníamos ningún otro vínculo con Pescador*⁷. Recuerdo que como Director del INIE, el 13 de septiembre de 1978 nos citó a 13 compañeros en el undécimo piso de la Torre de Miravalle, donde nos dijo: *los he llamado para informarles que ha nacido un nuevo proyecto educativo muy importante en México, para el cual me han invitado a participar y, a su vez, yo los invito*

⁷ Hasta ese entonces el INIE operaba como órgano desconcentrado de la SEP; aunque ya se encontraba en proceso de extinción (R.V. 5, 2007).

para que colaboren conmigo; tienen absoluta libertad para aceptar o rechazar esta invitación que consiste en integrar el área de investigación de la UPN'... ¡Y los 13 aceptamos!" (R.V. 5, 2007; Cfr. Niño, 2009: 19).

El relato anterior introduce al proceso socio-histórico de cómo en el *momento fundacional* de la UPN la actividad investigativa quedó relativizada, pues desde dicha temporalidad la



Ilustración 5.- Rector Miguel Huerta Maldonado, Secretario Académico Miguel Limón Rojas, Jefe de Investigación José Ángel Pescador Osuna y otros funcionarios, 1980 (UPN, 2009: 27).

formalidad de las *ordenanzas instituidas* fueron sufriendo ajustes y reorientaciones, no sólo por la todavía fuerte presión política ejercida por la dirigencia del SNTE a fin de que esta Universidad ofreciera servicios masivos al magisterio; sino sobre todo por empezar a entramar tales mandatos con *sentidos instituyentes impresos por sujetos singulares mediante prácticas de institucionalización*. En este caso, los *sentidos instituyentes fueron apenas*

incipientes por la interpretación de autoridades de la UPN dada a presiones de la SEP y del SNTE, así como por el modo en que decidieron operar lo estimado como prioritario.

No obstante, *paulatinamente, los sentidos instituyentes* en torno a las funciones sustantivas *fueron descansando con mayor énfasis en las disposiciones subjetivas de los académicos*, bajo dinámicas históricas de *presente-pasado-futuro* y al entramar dimensiones *institucionales e individuales*. En este sentido, en sus prácticas particulares (*lo presente*) anudaron mandatos institucionales que prescriben objetivos de corto y largo plazo (*lo futuro*) con sus disposiciones subjetivas constituidas por su historia incorporada en términos de capitales teórico-metodológicos apropiados durante sus trayectorias profesionales (*lo pasado*). Junto con ello asumieron atributos de roles y posiciones institucionales que comenzaron a ocupar en este naciente campo organizacional, sin dejar de proyectar intencionalidades singulares.

En cuanto a los distintos roles y posiciones institucionales, por un lado ubico a quienes desde posiciones jerárquico-superiores de autoridad dieron cabida en sus decisiones a presiones del

SNTE y de la SEP, al orientar sus decisiones de institucionalización inicial bajo el sentido de dar especial prioridad a tareas de docencia y normativas; y con ello relegar temporalmente la actividad investigativa. Por otro lado, ubico a quienes desde la posición subalterna de investigador experimentaron sentimientos de desconcierto y contradicción, al tener que asumir la orden de autoridades para contribuir con diseños normativos y de docencia, frustrando temporalmente su anhelo personal y misión institucional como investigadores, pues para ello habían sido contratados en consideración a su formación disciplinaria y experiencia investigativa.



Ilustración 6.- "La docencia como prioridad" (UPN, 2009).

De este modo, focalizo sujetos heterogéneos que comenzaron a emprender prácticas institucionales y singulares, tanto al considerar relativamente marcos normativos específicos,



Ilustración 7.- "Levantando muros a cuestras" (UPN, 2009: 13)

como al interpelar en sus decisiones presiones políticas, contextuales e interactivas. Sin embargo, desde sus primeras prácticas empezaron a esgrimir distintos sentidos subjetivos estructurados durante sus trayectorias profesionales (en cuanto a su formación disciplinaria y experiencia laboral), así como entretejerlos con atributos propios de puestos institucionales ocupados en este contexto institucional, que inevitablemente eran inherentes al poder piramidal jerárquico-
vertical del que estaban investidos, en tanto sus posiciones y adscripciones institucionales respondían a *relaciones sociales entre los opuestos de superior-inferior y de mando-obediencia*.⁸

⁸ Los *opuestos* los refiere P. Bourdieu para aludir cómo las posiciones análogas y antagónicas son una base conforme a las cuales se estructuran *relaciones de oposición*; que corresponden a tipificaciones con las que suelen identificarse y agruparse diferenciadamente los sujetos sociales (Cfr. Bourdieu, 1991: 120-121; y 147-148).

Si bien aquí destaco que desde el principio empezaron a dominar decisiones administrativas de autoridad por sobre las de carácter académico-investigativo, es decir criterios adjetivos por sobre los sustantivos; sin embargo, posicionamientos, razonamientos y sentimientos no son del todo explícitos, sino muchos se constituyen y empujan a nivel tácito, e incluso algunos se mantienen en latencia con la potencialidad de objetivarse según lo amerite la pertinencia de las circunstancias. En este sentido, desde una perspectiva heurística y de acuerdo con Jorge Etkin y Leonardo Schvarstein, es posible reconocer “*la presencia de aspectos no racionales en los comportamientos organizacionales, vinculados con propósitos no explícitos, el uso del poder, las creencias y valores de los participantes*” (Etkin y Schvarstein, 1992: 70).

En adelante podrá advertirse cómo, paulatinamente, las *prácticas de institucionalización* de la investigación fueron refrendando y anudando *sentidos subjetivo-instituyentes* de distintos sujetos participantes, al mantener estrecha tensión con lo retomado o refutado de mandatos *instituidos* (por ejemplo, la prescripción que decreta a la investigación como una de las tres funciones sustantivas). Por lo tanto, si bien la objetivación institucional de la investigación quedó suspendida momentánea y relativamente, sobre todo ante presiones socio-políticas; sin embargo, podrá advertirse que ello no limitó a que más adelante los sujetos implicados la fueran entendiendo y asumiendo de manera diversa: tanto en su paulatina precisión, organización y desarrollo, así como en su progresiva valoración crítica, al buscar reposicionamientos y al plantear propuestas de reorganización académica.

5.1.2. Trayectorias heterogéneas del primer núcleo de investigadores: antecedentes

Algunos de los 13 profesionistas que integraron el primer núcleo de investigadores y que procedían del INIE, rememoran que ahí hacían trabajos de asesoría y estudios investigativos, sobre todo de corte pedagógico-didáctico y psicométrico. Sobre este particular, reconocen que en tanto muchos eran psicólogos destacaban temas de psicología aplicada, *sobre etapas de desarrollo del niño, rendimiento escolar, capacidad intelectual y hábitos de lecto-escritura*, así como en específico enfocados al *diseño, prueba y estandarización de test de inteligencia* para aplicarlos a escolares de primaria (R.V. 5, 2007; y R.I. 2, 2009).

De cierto modo, ello obedecía al dominio de la psicología que todavía prevalecía en la investigación educativa no sólo de nuestro país, así como por dictados de modas teóricas y

curriculares predominantes en esa época. Sobre este particular, Törsten Husén enfatiza que, *desde finales del siglo XIX, en las universidades occidentales la psicología era base científica de los estudios en educación, bajo perspectivas psicométricas y de corte positivista; asimismo, conforme al objeto de estudio de la psicología y para fenómenos educativos fueron sistematizándose 3 áreas constitutivas de la psicología educativa, a saber: a).- del desarrollo infantil; b).- de las diferencias individuales; y c).- del aprendizaje* (Cfr. Husén, 1988: 47-48).

Pero se aclara que en el caso de los últimos años del INIE (entre 1975 y 1978) *“si bien el conductismo estaba muy presente, también ya se hacían investigaciones desde orientaciones humanístico-críticas”* (R.V. 5, 2007). También se rememora que en 1978 emprendieron en ese Instituto un estudio diagnóstico sobre niveles educativos en educación preescolar, primaria y secundaria, así como investigaciones de corte cualitativo-interpretativo acerca de la vida en la escuela primaria pública (Niño, 2009: 18-19).

Algunos informantes aducen que tal ajuste disciplinario, teórico y metodológico se reorientó de cierto modo desde que en 1975 el INIE se denominó como tal en lugar de Instituto Nacional de Pedagogía (INP), pues con la nueva denominación asumió una orientación de carácter multidisciplinario, en similitud a la que ya caracterizaba el campo especializado de investigación educativa en nuestro país. Se recuerda que en el INIE se procedió a contratar a especialistas de disciplinas afines a la educación, como pedagogos, psicólogos, sociólogos, matemáticos, administradores, filósofos, comunicólogos, antropólogos, especialistas en literatura, etc. (Cfr. R.V. 5, 2007; R.I. 2, 2009; y Niño, 2009: 18).

Dicha variedad disciplinaria igual caracterizó no sólo al primer grupo que integró el área de investigación de la UPN y que procedía del INIE desde septiembre de 1978, sino también a otros profesionistas contratados para engrosar el primer núcleo de investigadores entre 1979 y 1982, así como a los que progresivamente se incorporaron a esa área académica (R.V. 1, 5 y 12, 2007). Respecto a la formación profesional del núcleo de investigadores que entre 1979 y 1982 se amplió a un número aproximado de 26, se refiere que *“sólo 5 contaban con nivel de licenciatura de 2 universidades distintas (UNAM y UAM-X), muy pocos con especialidades de escuelas normales superiores (3); pero la mayoría (21) contaba con estudios de posgrado a nivel maestría (17) y algunos con doctorado (4)”* (R.V. 1, 2007).

A propósito de que sólo 5 tenían licenciatura, cabe subrayar que a fines de los 70's ese perfil era el más usualmente contratado en las universidades, así como perfil de muchos agentes que empezaban a dedicarse *ex profeso* a tareas de investigación (Cfr. y Gil, 2001). Al iniciar los 80's, Pablo Latapí sugería analizar los sistemas formativos de investigadores y afirmaba que “*haciendo a un lado las licenciaturas y normales, de donde todavía procede una proporción considerable de los actuales investigadores, y que no preparan para las tareas de investigación, los investigadores de mayor nivel provienen de la propia práctica de investigación, o de estudios de posgrado en el extranjero (...) o en el país*” (Latapí, 1981: 39).

Esa característica correspondía relativamente con los primeros integrantes del área de investigación de la UPN; pero sobresalía que 21 de 26 tenían estudios de posgrado realizados en México, Sudamérica, Europa y Estados Unidos. Además, se enfatiza como “*propiedad única de su planta académica la mescolanza de egresados de universidades y de escuelas normales, lo cual desde el inicio se justificó oficialmente por el tipo de población a la que esta Institución ha dirigido sus servicios; aunque tal composición de académicos ha sido verdaderamente novedosa para las instituciones de educación superior*” (R.V. 12, 2007).

Ahora bien, acerca de que el área de investigación empezó a integrarse con profesionistas que en su mayoría tenían nivel de posgrado, se afirma que ello derivó de la decisión de autoridades superiores de la UPN para que en esa área se diseñaran e impartieran los primeros programas de posgrado a nivel especialización y maestría, ofertados en los primeros años (Cfr. R.V. 1, 2, 4 y 5, 2007). Una cuestión relevante es que la mayoría ya tenía experiencia investigativa, adquirida en distintas instituciones: algunos laboralmente (como los procedentes del INIE) y otros durante su formación a nivel posgrado (R.V. 1, 2007).

Esperando no confundir y en aras de aclarar sobre su superación profesional, aquí cabe agregar que a través de los años *la mayoría realizó paulatinamente estudios de posgrado en varias Universidades, incluso así procedieron quienes adquirieron su formación profesional básica en escuelas normales superiores*. Ese proceso de superación académica coincide con la trayectoria que caracteriza a 6 de nuestros 12 informantes clave, quienes primero obtuvieron su formación normalista y luego, desde los 70's y hasta los 90's, efectuaron

estudios de posgrado en la UNAM, IPN, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Colegio de México, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa y en la misma UPN (Cfr. *R.V. 1, 3, 4, 6, 10 y 11*, 2007); al respecto, es revelador y no es ocioso enfatizar que *no pudo ubicarse a ningún académico que teniendo primero formación universitaria, después prosiguiera estudios en alguna escuela normal.*⁹

En adición a su origen formativo, igualmente destaca su integración como profesionistas con diversa nacionalidad, entre los que si bien dominaban mexicanos también había investigadores de origen polaco, griego, argentino y chileno. Sobre este asunto particular, varios recuerdan que ello era una condición común de varias Universidades públicas del país, en particular de las asentadas en el Distrito Federal donde dieron especial cabida a intelectuales migrantes de países bajo regímenes dictatoriales; aunque, más tarde, varios retornaron a sus países del cono sur desde mediados de los años 80's y durante los 90's, al restablecerse la vida democrática en sus naciones (*R.V. 2, 4, 5 y 12*, 2007).

Algunos académicos estiman que su origen profesional heterogéneo propició la instauración de relaciones productivas muy tensas, desde que comenzaron a laborar en la UPN; pues su heterogeneidad contribuyó a establecer desencuentros constantes, así como debates teóricos, metodológicos e ideológicos mantenidos con variantes durante esta historia institucional (Cfr. *R.V. 3, 4, 5, 6, 7 y 8*, 2007). Aunque otros académicos asumen que la expectativa y demanda planteadas a esta Universidad, provocaron que las autoridades decidieran integrarlos con perfiles y trayectorias diversas; por lo que su heterogeneidad es una base clave para que paulatinamente emergieran signos de vitalidad y de fértil mestizaje productivo, al contribuir en la construcción inicial del campo académico de la UPN y al protagonizar prácticas de institucionalización especializada de investigación educativa (Cfr. *R.V. 1, 2, 9, 10 y 12*, 2007).

Pero tales contrastes de perspectiva no los excluyó como académicos de diversos *conflictos*, sino que dialécticamente los hizo partícipes directos en su generación y para afrontar y contribuir en su solución, aún con distintas visiones y alternativas; de este modo, trayectorias profesionales e intersticios propios de toda historia institucional empezaron a entramar

⁹ Para tener mayores referentes comprensivos al respecto, se recomienda consultar el inciso 2 del capítulo III de este documento.

constantemente diversos sentidos conflictivos, en la ruta de constituir prácticas particulares de institucionalización de este campo de investigación educativa. Enseguida empiezo a dar cuenta de ello.

5.1.3. Primeros investigadores sin poder decidir sus prácticas: “tácticas del débil”

Cabe reiterar que el área de investigación se integró formalmente durante los primeros 15 días de fundada la UPN y para integrarla la autoridad respectiva invitó a un primer grupo de 13 profesionistas que laboraban en el INIE; aunque sobre estos primeros integrantes, otros académicos que ingresaron a esa área en meses y años siguientes, critican que “*propiamente ese grupo no logró definir nada significativo sobre lo que habría de hacerse en materia investigativa*”; y si bien reconocen que “*eran pocos los integrantes de ese grupo*”, cuestionan que “*la mayoría aceptó asumir tareas distintas a las de investigación durante más de un año, y sólo muy pocos desarrollaron sus proyectos de investigación*” (Cfr. R.V. 1, 2 y 4, 2007).

Con tal remembranza concluyen que ese primer grupo fundador “*no tuvo ningún peso importante para determinar pautas investigativas*”; y afirman que “*fuera de los estudios sobre la personalidad del adolescente que ya realizaba Mieczyslaw Choynowski, no destacaban otras investigaciones realizadas desde el INIE*” (R.V. 1 y 4, 2007). Varios académicos del área de investigación admiten que “*ese Instituto heredó su biblioteca a la UPN*”; asimismo, reconocen que “*el Dr. Choynowski tenía una larga trayectoria como investigador desde su país de origen (Polonia)*” y “*había conquistado un prestigio respetable dentro de comunidades de psicólogos de Europa, en particular de Inglaterra*” (R.V. 1, 4 y 5, 2007).

Se enfatiza que fuera de lo anterior “*el grupo procedente del INIE no tuvo ninguna determinación sustantiva en materia investigativa, pues al principio sólo dos o tres de ellos mantuvieron el desarrollo de sus proyectos de investigación, pero como grupo no lograron plantear propuesta alguna para establecer y desarrollar esta actividad en la UPN*” (R.V. 1, 2007). En sí, se acusa que la mayoría de ese grupo mantuvo su comportamiento en estrecho apego a lo ordenado por autoridades superiores; por lo que al asumir más bien tareas de docencia y de definición normativa, no pudieron determinar ni definir pautas institucionales específicas que contribuyeran a organizar y desarrollar la actividad de investigación.

Según esa óptica crítica, en el campo académico de la UPN se rezagaron las prácticas de institucionalización de la investigación educativa, debido al “relegamiento” y “marginación” inicial que caracterizó a la actividad investigativa entre 1978 y principios de 1980. Sin embargo, desde la perspectiva de algunos fundadores procedentes del INIE se aclara que si bien asumen no haber objetado ni opuesto resistencia al mandato de suspender la actividad investigativa y realizar inicialmente tareas de docencia y de definición normativa; no obstante, recuerdan haber experimentado “*sentimientos de desconcierto y de contrariedad*”, al entender y asumir que habían sido invitados para integrar el área de investigación y realizar tareas respectivas.



Ilustración 8.- "Dictados superiores a seguir" (UPN, 2009: 33).

Tal entendimiento lo reforzaban en lo prescrito por el decreto de creación, en el sentido de que “*la actividad investigativa era una de las 3 funciones sustantivas y debía guardar armonía y equidad con la docencia y difusión; pero ciertamente la investigación guardó una situación subordinada y marginal, pues en los hechos quedó en suspenso al ponerse en marcha otras actividades; sobre todo ante la prioridad urgente que autoridades superiores dieron de inmediato a tareas de docencia y de definición normativa, desde septiembre de 1978*” (R.V. 5, 2007; y Cfr. R.I. 2, 2009). Si bien aceptan que omitieron su oposición y resistencia al acatar lo ordenado por sus autoridades, aclaran que ello se debió a que reconsideraron su endeble condición institucional en ese momento; pues de haberse resistido pudieron exponer su permanencia laboral, dada su reciente contratación como personal interino por honorarios y, sobre todo, al tener muy presente que los 13 primeros fundadores provenían de un Instituto en proceso de liquidación (Cfr. R.V. 5, 2007; y R.I. 2, 2009).

Los motivos antes expuestos evidencian cómo al objetivarse las *prácticas sociales* llevan impresos sentidos subjetivos y no sólo mandatos objetivos, al comprometer *tomas de posición* de los sujetos (Cfr. Bourdieu, 1991: 137-165). Es decir, se advierte que al constituirse y objetivarse las primeras prácticas académicas, los sujetos anudaron en tensión

ordenes objetivas y estimaciones subjetiva, además mantuvieron sentidos latentes sobre el carácter prioritario que también debía tener la actividad investigativa; por lo que ordenes y prioridades de sus autoridades las acataron en paralelo a su rápida evaluación sobre condiciones prevalecientes en los contextos institucionales donde participaban (tanto del que provenían en su estado de desaparición, como de las que comenzaban a darse en la UPN).

De acuerdo con Michel de Certeau, lo anterior puede entenderse como una aplicación astuta de “*tácticas del débil*” (Certeau, 2000), que les permitió actuar de manera sutil y calculadora ante su evidente falta de autonomía y al tener que obedecer lo impuesto y organizado por otros, conforme a un lugar que les era aún extraño y donde era evidente su debilidad en la correlación de fuerzas que ahí empezaban a prevalecer. Es decir, tuvieron que actuar astuta y sensatamente, así como con prudencia debido a su proceso de aceptación y adaptación a “*este no lugar*”; el cual, sin embargo, desde el principio les permitió cierta “*movilidad*” pero bajo la ley no escrita de asumir una postura de “*docilidad respecto a los azares del tiempo, para tomar al vuelo posibilidades que ofrece el instante*” (Certeau, 2000: 43)¹⁰.

Justamente, como hallazgos, así ubico este primer *conflicto de carácter institucional-laboral*; el cual se manifestó básicamente a nivel tácito al configurarse como malestar *intersubjetivo*¹¹ entre los primeros fundadores del área de investigación, quienes vieron incumplidas institucionalmente sus expectativas laborales. En estricto, tal malestar derivó del hecho de que habían sido invitados y contratados para hacer investigación y, sin embargo, tuvieron que asumir tareas diferentes conforme órdenes recibidas por autoridades superiores, por lo que afirman que, intersubjetivamente, ello les generó *desconcierto y contrariedad* (Cfr. *R.V. 5*, 2007; y *R.I. 2*, 2009); por lo tanto, ello fue el principal contenido de carácter tácito que constituyó ese primer *conflicto*.

¹⁰ No obstante, más adelante se observará que tal comportamiento fue meramente coyuntural, pues paulatinamente los académicos de esta área conquistaron una participación más activa y propositiva, esgrimiendo e imprimiendo *estrategias de cálculo* con mayor rigor objetivo y énfasis colectivo.

¹¹ De Alfred Schütz retomo la noción de “*intersubjetividad*”, concebida *como una cualidad obvia del mundo de la vida cotidiana*, donde sujetos *semejantes* (en este caso, investigadores) *comparten perspectivas similares al conocerse en grados diversos de intimidad y de anonimato, así como al interactuar mediante múltiples relaciones sociales y al compartir experiencias, objetos y sucesos muy próximos en su mundo particular de sentido común*. Por lo que en términos intersubjetivos se les atribuye hipotéticamente una *reciprocidad de perspectivas* (Cfr. Schutz, 1974: 19-22 y 71-85).

5.2. Proceso de institucionalización de la investigación como campo especializado: entre conflictos y prácticas (1980-1990)

Un hallazgo significativo se refiere al proceso socio-histórico de *institucionalización* de la actividad de investigación educativa, al constituirse y desarrollarse como campo especializado de la UPN entre 1980 y 1990; para ello se anudaron en franca tensión los mandatos *instituidos* al fundarse esta Universidad, con los sentidos singulares *instituyentes* y divergentes de sujetos heterogéneos. Por un lado, advierto que inicialmente en ese proceso tuvieron una contribución relevante las prácticas decisorias de autoridades de ese entonces, quienes al ver debilitada la presión política del SNTE procuraron cumplir lo prescrito en el *Decreto de creación de la UPN*; el que como primer mandato institucional define a la investigación como una de las 3 funciones sustantivas y ordena instaurar un área académica respectiva. Por otro lado y en paralelo, jugaron un papel primordial las prácticas de empoderamiento que progresivamente lograron emprender los académicos adscritos al área de investigación, a fin de proyectar y desarrollar con mayor precisión institucional la actividad investigativa.

Dicho proceso constitutivo se originó y fortaleció todavía durante el momento fundacional de esta Universidad, cuando los investigadores recuperaron condiciones institucionales en 1980, al ser reagrupados en el área de investigación; sobre esa base lograron identificar e intentar resolver las *dos primeras problemáticas configuradas como conflictos de carácter institucional y laboral*: por un lado, la que pronto reconocen como una seria limitante institucional la ubican en el *vacío de las políticas académicas en materia investigativa*; por otro lado, lo laboral recae cuando tienen que asumir otras tareas debido a la *situación marginal de la investigación*. Tal y como antes expuse, este primer conflicto emergió en 1978, justo al arrancar las actividades académicas de la UPN; mientras que el segundo conflicto lo empezaron a reconocer y asumir aproximadamente en 1980, el cual enseguida abordó.

5.2.1. La investigación reafirmada como sustantiva, desde su prescripción como actividad especializada

Importa recapitular parte de lo expuesto en el capítulo 4, en el sentido de que el campo académico de la UPN quedó organizado conforme las funciones sustantivas de docencia,

investigación y difusión. Para ello, en la Unidad matriz de la UPN asentada en el Distrito Federal, de inmediato en septiembre de 1978 se instalaron como áreas especializadas y de dedicación académica prácticamente en exclusiva: docencia, investigación, difusión, y biblioteca y apoyo académico. Con la misma lógica de área especializada, en 1979 se instauró el Sistema de Educación a Distancia con otras 73 Unidades UPN más en el país, destinadas a ofrecer licenciaturas bajo modalidades de educación a distancia (desde 1979) y semi-escolarizada (desde 1985), además para los 90's algunas Unidades UPN empezaron a ofrecer posgrados sobre todo a nivel de maestría y especialización; de cualquier modo, varios académicos asumen que *han sido básicamente tareas de docencia las atendidas en dichas Unidades* (Cfr. *R.V. 1, 6, 7, 8, 9, 10 y 12*, 2007 y 2009).

Por lo tanto, el campo académico de esta Universidad se fundó desde su origen como un espacio socio-educativo específico, orientado a desarrollar por separado actividades particulares; en sí el Decreto de creación mandató que la producción académica descansaría en una estructura organizativa de carácter especializado, de acuerdo con áreas y posiciones (puestos) de dedicación exclusiva. De manera oficial se instituyó que las prácticas académicas se realizarían con base en esa estructura; conforme tal lógica se decretó establecer el área específica de investigación, con el propósito de cumplir la función y actividad particular de “*investigación científica en materia educativa y disciplinas afines*” (SEP, 1978: 15).

No obstante, como en incisos anteriores se analizó, lo decretado oficialmente se tensionó entre distintas decisiones de autoridad e intereses de presión impulsados externamente por diversos grupos y sujetos investidos de poder político; por lo que *prácticas investigativas en materia educativa* se efectuaron de manera muy relativa, desde que inició la vida académico-institucional de la UPN. Así, los académicos del área de investigación comenzaron a encarar *múltiples conflictos*, propiamente desde que inician las actividades institucionales; primero los de carácter institucional-laboral, y sucesivamente otros de corte socio-económico, socio-político y teórico-ideológico (Cfr. *R.V. 1-12*, 2007 y 2009; y *R.I. 1 y 2*, 2009).

En particular, el *conflicto institucional-laboral* antes analizado y referido a las expectativas laborales relativamente incumplidas de los académicos adscritos al área de investigación, logró contenerse mediante medidas de ajuste re-organizativo de las actividades académicas,

en cuyo proceso jugaron un papel relevante las decisiones de autoridad. Aunque, como en adelante abordaré tal ajuste evidenció una segunda problemática: *vacío en las políticas institucionales de investigación*, que propició un segundo *conflicto institucional-laboral*, el cual sin embargo contribuyó a potenciar el empoderamiento de los académicos ante la imperiosa necesidad de precisar, organizar y proyectar el desarrollo de la investigación.

Al respecto, nuestros informantes afirman que desde fines de 1979 y sobre todo en 1980 se ajustaron nuevamente las condiciones y reglas institucionales; ya que autoridades superiores de la UPN decidieron reasumir las pautas dictadas en el Decreto de creación y, así, reafirmar como funciones sustantivas a la investigación, docencia y difusión (Cfr. *R.V. 1, 3, 4 y 5*, 2007). Asumen que desde tal decisión recobró vigencia la pauta para organizar especialmente dichas actividades; independientemente de que así se había instituido la organización y estructura de este campo académico (Cfr. SEP, 1978; y UPN, 1979).

Varios académicos afirman que los distintos sectores implicados asumieron esa pauta de organización especializada, no sólo por lo ordenado en el *Decreto de creación*, sino también conforme programas, objetivos y servicios estipulados en el primer *proyecto académico* de la UPN (Cfr. *R.V. 3, 4 y 5*, 2007). En cuyo documento se otorga mayor cobertura al *área de docencia*, en particular en lo referido a los programas de las 5 licenciaturas que ya tenía a su cargo; además su primera hoja advertía que los programas de cada área académica guardaban “*un carácter flexible, quedando sujetos a los ajustes que la experiencia docente y las necesidades del Sistema Educativo Nacional, indiquen*” (UPN, 1979: 1)¹².

Sobre ese *carácter flexible*, varios académicos afirman que correspondió a la sensibilidad que distintos sujetos lograron imprimir en dicho *proyecto*, pues en su definición durante los

¹² En estricto, el *Proyecto Académico de la UPN de 1979* se estructuró por cada área académica; y, justamente, por el espacio destinado a cada una de ellas se observa mayor énfasis a la actividad de docencia: en las primeras 13 páginas se delimitan las 5 licenciaturas a cargo del *área de docencia*; en 4 páginas siguientes se alude al *área de investigación*, aunque sobre tal actividad se esbozan en una sola hoja consideraciones generales y en tres más se proyectaba el posgrado; en 3 páginas más se esbozan objetivos y servicios del *área de difusión*; en 2 páginas se enuncian los referidos al *área de biblioteca y de apoyo académico*; en 2 páginas siguientes se enuncian objetivos, características y estructura del Sistema de Educación a Distancia (SEAD); y en un tercio de hoja final se anotaban consideraciones generales sobre la Comisión Académica Dictaminadora (UPN, 1979).

primeros meses de 1979 contribuyeron no sólo autoridades superiores sino también diversos grupos académicos; por lo que ese trabajo colectivo otorgó cierta precisión y ayudó a legitimar lo legalmente decretado (Cfr. *R.V. 3, 4 y 5, 2007*; y *R.I. 2, 2009*). Por lo tanto, los objetivos fundacionales retomados en tal *Proyecto* contribuyeron a legitimar la definición inicialmente instituida, orientada a que las actividades académicas se realizaran de manera especializada y en exclusiva; ello de conformidad con necesidades de desarrollo de cada área académica, del Sistema de Educación a Distancia y, en general, del conjunto de Unidades de la UPN que operaban ya desde 1979 en todo el país.

Con base en tal trazado institucional se procedió a reagrupar al personal existente y, en su caso, contratar a más profesionistas previo concurso de oposición abierta; las convocatorias



Ilustración 9.- "Colectivo amplio de trabajadores a cargo de la construcción" (UPN, 2009:8).

formales de dichos concursos se publicaron en diarios de circulación nacional desde fines de 1979, a fin de que los profesionistas ganadores se avocaran a una actividad especializada según el área solicitante, obteniendo la respectiva adscripción institucional (Cfr. *R.V. 1, 3 y 5, 2007*). Así, la actividad investigativa empezó a objetivarse con parte de quienes procedían del INIE; no obstante, fueron sobre todo profesionistas contratados mediante dichos concursos quienes la organizaron y empezaron a materializarla conforme la prescripción de desarrollarla: “sólo dentro del área de investigación” (Cfr. *R.V. 1 y 5, 2007*).

En relación con las primeras cargas académicas se rememora lo siguiente: “*además de asumir las tareas de desarrollo de nuestros primeros proyectos de investigación, la mayoría de los*

investigadores dábamos clases y asesorías en dos maestrías (administración y planeación educativa) ofrecidas por el área entre 1980 y 1982. Ello ocurrió antes de que aceleráramos el proceso de organización del área de investigación y de sentar sus bases de operación; si bien ejercimos tareas de docencia en esas maestrías y nos involucramos fuertemente en ellas, sin embargo, no contribuyeron en nada con la forma en que fuimos orientando la organización del área, pues a final de cuentas una sola generación cursó ese posgrado” (R. V. 1, 2007).

En suma, entre 1979 y 1982 el área de investigación incrementó gradualmente el número de sus investigadores fundadores a casi el doble de los 13 procedentes del INIE, por la decisión institucional de incorporar a profesionistas con posgrados en disciplinas afines a la educación y básicamente formados en Instituciones universitarias tanto del país como del extranjero. En términos de las prácticas que empezaron a delimitar su rol académico especializado, este personal atendió un doble propósito: elaborar y desarrollar proyectos de investigación, así como diseñar y atender los primeros programas de especialización y maestría¹³ (Cfr. R. V. 1, 4 y 5, 2007); pero también, en paralelo y de manera informal, pronto tuvieron que asumir la imperiosa necesidad de emprender prácticas organizativas de su área de adscripción.

5.2.2. Institucionalización de la investigación como oficio especializado, desde prácticas reflexivas y ante vacíos institucionales

Académicos con adscripción en el área de investigación recuerdan como algo significativo, que al ser reagrupados e incrementados fungieron no sólo como investigadores y asesores de posgrado, sino como gestores organizativos de la actividad investigativa, al pronto asimilar que requerían emprender un papel instituyente. Lo cual asumieron al reconocer la imperiosa y urgente necesidad de impulsar un proceso colectivo de reflexión y de análisis institucional, problematizando las condiciones prevalecientes durante la génesis y fundación inicial de la UPN, así como para definir estrategias que ayudaran a trascender el arranque marginal de la investigación en la UPN, tal y como se había caracterizado durante el primer año y medio.

¹³ Cabe recapitular que en el capítulo IV se aclara que en 1979 las autoridades superiores de la UPN decidieron que el posgrado recaería en el área de Investigación; el área de docencia atendería solo licenciaturas escolarizadas impartidas en la Unidad central; y el SEAD diseñaría y coordinaría las licenciaturas atendidas en las Unidades UPN del país.

Para ello afirman haber emprendido *prácticas reflexivo-analíticas* tanto sobre lo dispuesto institucionalmente, así como en torno a la necesidad de organizar y proyectar el trabajo del área de investigación; prácticas que a su vez fueron base constitutiva de *prácticas de debate y de acuerdos colegiados*, encaminadas a orientar y perfilar *reglas de juego específicas*. Dichas *reglas* se orientaron a asumir la investigación como actividad prioritaria del personal adscrito a esta área, analizar problemáticas y temas educativos pertinentes al perfil institucional de la UPN, agruparse colegiada y multidisciplinariamente, así como desarrollar proyectos de investigación conforme al interés institucional y perfiles profesionales.

Sobre esas *reglas* fueron inscribiendo y objetivando sus *prácticas investigativas*, mismas que lograron apoyar en estrategias de autogestión (Cfr. *R.V. 1, 4 y 5, 2007*; y *R.I. 2, 2009*). Al respecto, resulta pertinente la premisa de J. Etkin y L. Schvarstein referida a que desde el análisis organizacional es posible identificar el anudamiento de diversas características paradigmáticas: las derivadas tanto de patrones formal-mecanicistas de las instituciones, como de disposiciones heurísticas de los participantes (Cfr. Etkin y Schvarstein, 1992).

En cuanto al anudamiento de esas características los académicos identifican, por una parte, el mandato de instaurar áreas especializadas por función sustantiva (entre ellas el área de investigación), conforme *patrones y pautas* de la estructura organizativo-operativa indicados en documentos fundacionales (por ejemplo: *Decreto de creación y Proyecto académico* de 1979); por otro parte, la incorporación de *disposiciones subjetivas* constituidas por saberes, valores y creencias adquiridas en experiencias profesionales anteriores al haber participado en varios tipos de organización e incluso asumir tareas organizativas, así como por capitales científicos teórico-metodológico apropiados para orientar cierto tipo de investigaciones. Todo ello corresponde con atributos propios de la posición institucional de investigador prescritos en la UPN y con su trayectoria profesional (Etkin y Schvarstein, 1992: 67-72).

Al respecto un informante precisa que en realidad otra problemática constitutiva de un segundo *conflicto institucional-laboral*, fue la que propició que emprendieran prácticas reflexivas de análisis institucional y de organización de la investigación: “*quienes integrábamos el área de investigación pronto identificamos como seria problemática el gran vacío institucional en materia de políticas de investigación, pues advertimos que esa actividad*

se había prescrito de manera muy general y ambigua en documentos rectores, además ninguna autoridad superior reconocía ni afrontaba esa problemática. Para tratar de resolverla emprendimos un proceso reflexivo y analítico que propició entre nosotros muy fuertes debates y, finalmente, importantes acuerdos colegiados; cuyos resultados nos ayudaron a organizar y desarrollar la investigación mediante estrategias de autogestión” (R.V. 1, 2007).

Lo antes referido reafirma la premisa de J. Etkin y L. Schvarstein acerca de que ante problemas institucionales críticos, los sujetos implicados logran reconocer “*los procesos de confrontación como método legítimo de explicitación de conflictos y como medio de innovación*”; ello conforme estimaciones heurísticas propias que advierten pertinentes a circunstancias enfrentadas (Etkin y Schvarstein, 1972: 71).

Ahora bien, este segundo *conflicto* potenciado por el vacío institucional en materia de políticas de investigación, se adicionó al primer *conflicto institucional-laboral*; mismo que inicialmente emergió por la tensión en el orden de importancia y prioridad entre docencia e investigación, y el cual propició entre los primeros investigadores *sentimientos de desconcierto y de contrariedad* al interpretar que institucionalmente la docencia tenía mayor relevancia que la investigación. Por lo tanto, las *prácticas reflexivo-analíticas* no sólo fundamentaron debates y acuerdos colegiados, sino complementaron e incluso llegaron a relevar a las autoridades en su poder de decisión; ello al grado de que varios fundadores del área de investigación revaloran dichas *prácticas* como germen y base importante de intervención instituyente para fundar el campo de investigación educativa en la UPN; pues desde ellas encararon y resolvieron intersubjetivamente los dos primeros *conflictos de carácter institucional-laboral* (Cfr. R.V. 1, 3 y 5, 2007).

Por lo anterior y conforme premisas de análisis institucional que focalizan el *dilema organizacional sobre la tensión siempre existente entre racionalidad normativa de las instituciones y sentimientos-necesidades humanas* (Etzioni, 1993: 1-8); logré advertir que, desde 1980, tanto las primeras decisiones de autoridad reajustaron condiciones institucionales imperantes en los años iniciales, así como las *prácticas reflexivo-analíticas* contribuyeron a perfilar *prácticas de institucionalización de la investigación educativa*, no sólo conforme objetivos institucionales, sino también apegadas a disposiciones subjetivas

constituidas durante las trayectorias de los académicos implicados. Entiendo que académicos emprendedores de dichas *prácticas de institucionalización* asumieron o interpelaron mandatos suscritos en la racionalidad normativo-institucional y, a su vez, imprimieron sentidos singulares anclados en sus disposiciones subjetivas, a fin de trascender sentimientos de desconcierto, de contradicción y de insatisfacción, así como con la motivación de auto-organizar instituyentemente la actividad de investigación.

Ligado con lo anterior se comparte lo siguiente: “*al incorporarme en 1980, había pasado año y medio de haberse fundado la UPN, pero hasta ese entonces empezamos a analizar y definir colectivamente lo que debía institucionalizarse como actividad investigativa; cuando ingrese al área de investigación me tocó participar en discusiones sobre: ¿qué investigaciones íbamos a hacer? Era clara tanto la carencia de definiciones sobre política institucional de investigación, asó como que las condiciones para realizarla eran verdaderamente ridículas y sin recursos*” (R.V. 1, 2007). Pero se acota que “*para darle viabilidad procuramos ajustarla al perfil institucional de la UPN y, además, decidimos orientarla como investigación educativa, pues asumimos que ese campo estaba en proceso de constitución en nuestro país y desde nuestra Institución podíamos contribuir a construir el campo*” (R.V. 1, 2007).

Lo antes relatado permite acotar cómo intentaron superar el desequilibrio entre las funciones sustantivas y trascender el vacío de las políticas de investigación, mediante el anudamiento de mandatos institucionales y disposiciones singulares; lo dicho en tales señalamientos ayuda a comprender porque enfatizan que sus prácticas reflexivo-analíticas fueron base importante para perfilar como investigación educativa esta actividad académica de la UPN. En esta lógica de ideas, J. Etkin y L. Schvarstein afirman que la racionalidad normativa obedece a construcciones socio-históricas no definitivas, sino en ajuste constante, pues igualmente intervienen referentes informales como las influencias del contexto social y las disposiciones subjetivas de los participantes; por lo que es posible considerar que los referentes informales contribuyen a ajustar y redefinir o bien a relativizar “*la fuerza de las órdenes, las reglas y los procedimientos, al reubicarlos en un campo más complejo definido por la presencia de relaciones de poder bidireccionales*” (Etkin y Schvarstein, 1992: 71).

Por lo tanto, académicos del área de investigación asumen que *sobre la base del reajuste de las condiciones institucionales, así como por mandatos y sentidos impresos en sus prácticas reflexivo-analíticas consiguieron instituir la actividad de investigación educativa como oficio especializado y con dedicación prácticamente en exclusiva* (Cfr. *R.V. 1, 4, 5 y 12, 2007 y 2009*). “*Ello ocurrió desde 1980 y así se desarrolló prácticamente sin mayores contratiempos durante los siguientes diez años; y si bien durante la década de los años noventa arreciaron diversas presiones políticas y académicas, sobre todo desde el área de docencia hacia la de investigación, se mantuvo vigente la organización del campo académico de la UPN y en particular del área de investigación, hasta aproximadamente el año 2000*” (*R.V. 1, 2007*). A continuación se abordan procesos ligados a la organización y desarrollo de la investigación.

5.2.3. Estrategias auto-organizativas de desarrollo del oficio investigativo: entre perfil institucional y saber hacer disciplinario

Conforme lo analizado, se advierte que las prácticas reflexivo-analíticas de los académicos del área de investigación se fortalecieron como base de sus dinámicas colegiadas, propiamente desde 1980; después de que autoridades de ese entonces reafirmaron la actividad investigativa como función sustantiva y procedieron a restablecer y operar las áreas académicas especializadas, mediante la reagrupación e incremento del personal. Adicionalmente, las prácticas reflexivas de estos académicos fueron contribuyendo a legitimar, organizar y desarrollar la actividad investigativa como equivalente a un *oficio* especializado y de dedicación prácticamente exclusiva; aunque, de entrada, varios reconocen como contribución institucional y riqueza colectiva la *heterogeneidad disciplinaria* con la que fueron adscritos al área de investigación (Cfr. *R.V. 1, 4, 5 y 12, 2007*).

En esta lógica de ideas, se reconoce que como académicos de la UPN en general, y del Área de Investigación en particular, durante los 80's establecieron ricas relaciones de intercambio y de aprendizaje mutuo fincadas en sus *trayectorias profesionales heterogéneas*; las cuales se valoran positivamente por la mayoría de informantes, pues afirman que durante sus dinámicas de trabajo colegiado (establecidas gradual y aproximadamente desde 1980) lograron reconocer y compartir diversos horizontes de razonamiento, así como socializar habilidades y estrategias apropiadas en lo singular durante procesos formativos y experiencias laborales anteriores (Cfr. *R.V. 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9 y 12, 2007*). No obstante, cabe advertir que

en realidad esas trayectorias no sólo son heterogéneas sino también complejas, dado que implican diversas *tramas sociales de existencia, en parte ilegibles* (Certeau, 2000: XLIX), pues entretejen constitutivamente múltiples hebras: familiares, disciplinarias, culturales, políticas y por supuesto laborales, entre otras; tal y como se analizó en el capítulo III.

Ahora bien, un proceso relevante que importa enfatizar es el referido a cómo asumieron la conveniencia de formar grupos de investigación especializados, en torno a temas de interés del campo educativo; lo cual explican mediante su reconocimiento de que en buena parte lo que les ayudó a pautar y fortalecer su tendencia de agrupamiento embrionaria, fue cuando precisamente al integrar el área de investigación advirtieron sus diferencias profesionales que les caracterizaba. A partir de ello, mediante reuniones plenarias acordaron que era necesario asociarse conforme la



Ilustración 10.- "Debatiendo colegiadamente" (UPN, 2009: 22).

identificación de sus coincidencias académicas, expresadas en perfiles profesionales e intereses de investigación afines; devenidos de sus trayectorias profesionales en cuanto a su formación en instituciones o disciplinas similares, así como al integrar grupos especializados sobre temas comunes (Cfr. *R.V. 2, 4, 5, 6, 8 y 12*, 2007). Así vislumbraron la estrategia para que sus diferencias profesionales los enriquecieran y no los atomizara.

Entonces, interpretativamente es posible comprender que estos académicos comenzaron a construir su integración de manera socio-histórica, en cuyo proceso no sólo asimilaron mandatos y condiciones fundacionales de la UPN, sino también fueron relevantes sus disposiciones subjetivas para agruparse en torno a temas investigativos afines y conforme sus iniciativas intersubjetivas como investigadores; pues anudaron en tensión constitutiva un conjunto de referentes (objetivos y subjetivos) para pautar la integración de grupos de investigación especializados. Por lo tanto, a diferencia de la obediencia de mandatos institucionales conforme lógicas verticales propias de todo poder piramidal, en cambio este proceso particular fue una iniciativa intersubjetiva decidida colegiadamente por los

directamente implicados para agruparse especializadamente; ello, al reconocerse en sus diferencias así como al identificarse por afinidades científico-institucionales de carácter disciplinario, cultural y paradigmático, que implica la cohesión de capitales simbólico-científicos y maneras de ser y de hacer singulares (*habitus*) dispuestos a imprimirse en prácticas particulares de investigación (Cfr. Bourdieu, 2003: 72-83).

De esta manera, dentro del campo académico de esta Universidad, las diversas trayectorias profesionales comenzaron a decantar y recrear una *heterogeneidad relativa*, con base en la cual fueron fraguando una identidad propia y específica a la UPN (sobre la identidad del “*upeniano*”, se han realizado varias investigaciones, por ejemplo: Elizondo, 1988; Medina, 1992; y Martínez y Negrete, 2006). Además, enfatizan que en este espacio institucional lograron incorporar el *intercambio académico* en sus rutinas de trabajo, lo cual objetivaron en términos de exposición, análisis y debate sobre sus distintos objetos de investigación que cada investigador o equipo fundamentaba como de interés a abordar; esa “*dinámica de intercambio*” la instalaron de manera práctica y gradual desde 1980, con la cual asumieron como indispensable no sólo rigor y solidez académica para delimitar y construir sus objetos de estudio, sino además exigía someterlos a la discusión colegiada tanto para enriquecer y consolidar sus proyectos de investigación, así como para “*conquistar reconocimiento y legitimidad entre sus pares académicos*” (Cfr. R.V. 2, 4, 5, 6, 8 y 12, 2007).

Sin embargo, como más adelante se analizará, la manera de encaminar su *dinámica de intercambio* igualmente tiene similitud con un caleidoscopio, en el que si bien las miradas observan objetos similares, sin embargo al posicionarse en paradigmas teórico-metodológicos y posturas institucionales diferentes, por lo general sus conclusiones suelen ser relativamente acertadas y coincidentes, y muchas veces confrontadas. En paralelo, varios académicos enfatizan que dada su heterogeneidad disciplinaria y con base en su movilización mediante prácticas reflexivas, desde 1980 identificaron paulatinamente varias limitantes institucionales y problemas singulares para poder desarrollar la actividad de investigación.

Al respecto, recuerdan que algunas limitantes y problemáticas las identificaron, analizaron y caracterizaron mediante sesiones colegiadas, en las que entablaron diversos debates en aras de diagnosticar fortalezas y debilidades sobre lo que entendían era la demanda institucional y

lo que asumían que ellos estaban en posibilidades de hacer o no en materia investigativa (Cfr. *R.V. 1, 3, 4, 5 y 12, 2007*). Es decir, rememoran que procedieron a “*discutir, definir y acordar lo que correspondía investigar en la UPN, teniendo en cuenta tanto el carácter y funciones institucionales para formar cierto tipo de sujetos, así como haciendo autocrítica de perfiles y experiencias profesionales propias; lo que al analizarse y debatirse fue base para decidir y definir tanto los objetivos particulares del área de investigación y los ámbitos a investigar, como para asumir el rol de investigador en esta Universidad*” (*R.V. 1, 2007*).

Cabe subrayar que mediante prácticas colegiadas asumieron la intención de institucionalizar objetivos de este campo de investigación y demarcar temas de interés institucional, así como reglas del juego que les competía y que podían o no asumir como investigadores. Desde el análisis institucional, ello se relaciona con el proceso dialéctico de institucionalización que conceptúa René Loureau, quien advierte que la determinación normativa de lo *universal-instituido* (como: *hacer investigación* de modo abstracto y general) pasa ineludiblemente por un proceso de *encarnación-instituyente*, cuando un *otro* asume el compromiso de objetivar la acción *instituida*, pero entendiendo su *particularidad instituyente* (en este caso: asumir el rol de investigador desde trayectorias profesionales diversas). Y el *proceso de institucionalización* corresponde con lo que los sujetos implicados definen, ajustan y terminan por organizar y objetivar como pertinente para la *institución* en la que se desempeñan en específico (en este caso, investigadores de la UPN); sin embargo, todo proceso de institucionalización particular no es definitivo sino relativo, pues *histórica y dialécticamente surgen procesos contra-instituyentes* (Cfr. Loureau, René, 1975, citado por Chamizo y Jiménez, 1982: 3-12).

Analíticamente es posible advertir cómo durante el momento fundacional de la investigación en la UPN, los académicos adscritos al área de investigación empezaron a anudar premisas y sentidos impresos en sus prácticas reflexivo-analíticas, junto con condiciones institucionales reajustadas (al reafirmarse las áreas especializadas que estructuraron este campo académico y al contratarse más investigadores); de hecho, *tales condiciones las capitalizaron estos sujetos mediante sus prácticas reflexivas, con las que lograron empoderarse dentro de su contexto institucional de acción específica*. Dicha capitalización y empoderamiento lo potenciaron al discernir y asumir la responsabilidad de lo que implicaba hacer investigación en la UPN; pues con base en esa *toma de posición* se reposicionaron en su área de adscripción y

delimitaron su rol institucional, al comenzar a objetivar *prácticas de institucionalización de investigación* mediante una incipiente definición y organización.

A propósito de la noción de *empoderamiento*, Kate Young aclara que: “*en un sentido obvio, el empoderamiento es para que la gente tome control sobre sus propias vidas: lograr la habilidad para hacer cosas, sentar sus propias agendas, cambiar eventos, de una forma que previamente no existía*”. Pero, al enfocar el *empoderamiento* de las feministas, reconoce que todo *movimiento social* potencia la susceptible alteración radical de estructuras y procesos bajo los que se reproducen las posiciones subordinadas; como es el caso de las mujeres como género, o bien de estos académicos como investigadores que se comprometieron a trascender el vacío en materias de políticas de investigación y la condición marginal que adquirió inicialmente la actividad investigativa en la UPN. Y advierte que “*las estrategias para el empoderamiento no pueden ser sacadas de su contexto histórico, que creó la carencia de poder en primer lugar, como tampoco pueden ser vistas aisladamente de los procesos presentes*” (Young, 1997:104-105)

Ahora bien, las *prácticas reflexivas* de los investigadores contribuyeron para que durante casi toda la década de los 80's no sólo tomaran relativo control de su posición y responsabilidad investigativa, sino además instituyeran relaciones de producción e intercambio horizontal, relativamente opuestas al enfoque jerárquico-vertical del poder piramidal con el que se fundó la UPN; asimismo, al inscribir sus *prácticas reflexivas* en estrategias de autogestión lograron identificar varios problemas y diagnosticar fortalezas y debilidades (tanto institucionales como personales). Con base en ello impulsaron acuerdos para desarrollar la investigación como *oficio* especializado, mediante estrategias de auto-organización y agrupaciones temáticas, orientadas como líneas de investigación inicial y al considerarlas pertinentes tanto al perfil institucional de la UPN, como lo que a ellos les era posible hacer (R. V. 1, 3, 5 y 12, 2007).

Por lo tanto, se avocaron a la actividad investigativa habituándola incipiente y lentamente como *oficio* especializado; pero se precisa que el modo de proceder efectivo para objetivarla fue el siguiente: “*desde 1980 comenzamos a identificar algunos ámbitos susceptibles a investigar, para ello estimamos el perfil institucional de la UPN y lo que estábamos en posibilidad de hacer en relación con nuestra formación y experiencia profesional. Y si bien*

iniciamos elaborando, discutiendo y desarrollando nuestros proyectos de investigación, en realidad fue hasta tres o cuatro años después que logramos no sólo definir de manera clara sino empezar a operar tres líneas investigativas; sobre las cuales nos agrupamos y en torno a ellas debimos ajustar los proyectos. Esas líneas fueron: I. Práctica educativa; II. Estudios sobre el magisterio; y III. Educación, sociedad y cultura” (R.V. 1, 2007 y cfr.- R.I. 6, 2009).

Ello propició un proceso histórico de organización institucional de la investigación durante un lustro, pues recuerdan que en 1980 definieron dichas líneas desde intereses disciplinares personales y grupales, en tanto paulatinamente se agruparon temáticamente con base en sus prácticas reflexivas y estrategias de autogestión; hasta 1983 lograron operarlas como departamentos de investigación, enfocados a estudiar: *‘la práctica educativa’, ‘el magisterio’ y ‘la educación, sociedad y cultura’*. Si bien durante esos primeros 5 años participó el conjunto de investigadores en el proceso de organización y operación, sin embargo fue hasta mediados de los 80’s que conquistaron la institucionalización formal de los departamentos, al ser autorizados oficialmente por el *Consejo Académico*¹⁴, en el segundo *Proyecto Académico de la UPN de 1985* (Cfr. R.V. 1, 3, 5 y 12, 2007); ese documento suscribió las líneas como *‘programas específicos de investigación’*, pero en estricto fungieron como *‘ámbitos organizativos y de desarrollo’* de la investigación, al formalizarse como base de la estructura departamental del área de investigación (Cfr. UPN, 1985).

5.2.4. Progresiva organización compleja de la investigación e incremento paulatino de investigadores

Durante los años 80’s, las *prácticas reflexivas* de los académicos del área de investigación gradualmente las apoyaron en *estrategias de autogestión*, apuntalando la *auto-organización y legitimación* de esta actividad; así como impulsando su *legalización* de desarrollo temático y departamental. Progresivamente, ello repercutió para que la actividad investigativa adquiriera un carácter cada vez más complejo y potenciara el aumento del número de académicos

¹⁴ En la UPN el Consejo Académico es la instancia colegiada de máximo poder decisorio y es integrada por autoridades y representantes de académicos y alumnos, pero presidida por el Rector con voto de calidad. El Consejo *vigila que el desarrollo de las actividades de la Universidad sean congruentes con objetivos y normatividad vigente, además de velar por el buen funcionamiento de la institución; se encarga de dictaminar proyectos académicos sometidos a su consideración por el Consejo Técnico (integrado únicamente por autoridades: administrativas y académicas)* (SEP, 1978).

dedicados a tareas investigativas casi en exclusiva, ya que institucionalmente entre 1982 y mediados de 1984 no se promovió convocatoria alguna para ofrecer estudios de posgrado; es decir, las prácticas reflexivas y las estrategias de autogestión contribuyeron a complejizar la organización académico-administrativa del área de investigación, en tanto los investigadores implicados tuvieron una participación más activa y decisiva.

En particular, la operación departamental de esta actividad demandó una estructura organizativa más compleja, pues si bien se mantuvo el jefe de área como mando superior, esta posición se complementó con otros tres puestos mediadores de *jefes de departamento*, quienes eran nombrados por el jefe de área pero a propuesta de los académicos de cada departamento; la función principal de dichos jefes consistió en coordinar las tareas de investigación específicas a la temática departamental que colegiaban grupalmente. Aunque, en paralelo, también durante los primeros cinco años de la década de los 80's la mayoría de académicos de esta área mantuvieron una organización jerárquico-vertical, ligada con la estructura correspondiente a sus distintas categorías laborales (*profesor titular*, \Rightarrow *profesor asociado* y \Rightarrow *profesor asistente*, respectivamente).

En este sentido, los *profesores titulares* eran quienes, sin duda y sobre todo, encarnaban la función investigativa al asumir la *responsabilidad superior de diseñar proyectos* investigativos, en torno al desarrollo de los cuales *integraban a colaboradores* (por lo general, *profesores asociados*), e incluso *se daban tiempo para dirigir y asumir tareas de formación teórica y empírica de quienes los apoyaban* con categorías laborales de más bajo rango (*profesores asistentes*). Ello corresponde con el proceso de *socialización secundaria* al que aluden Peter Berger y Tomás Luckmann, cuando afirman que esta *socialización* es necesaria pues toda sociedad tiene *cierta* distribución social del conocimiento; en particular, aclaran que “*la socialización secundaria es la internalización de ‘submundos’ institucionales*” que implican “*la adquisición del conocimiento específico de ‘roles’, estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo*” (Berger y Luckmann, 2005: 172).

Es decir, la *socialización secundaria* orienta la “*internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional.*” (...)*“Los ‘submundos’ internalizados en la socialización secundaria” (...)* “*constituyen*

realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos. Además los submundos también requieren, por lo menos, los rudimentos de un aparato legitimador, acompañados con frecuencia por símbolos rituales o materiales” (Berger y Luckmann, 2005: 172-173). Por lo tanto, con base en las perspectivas y expectativas de los *investigadores fundadores* de la UPN (como académicos experimentados), así como en la organización y operación que lograron constituir, dieron cauce a prácticas objetivas de investigación y a implantar estrategias formativas informales; lo cual llevaba impreso el interés por desarrollar y por reproducir prácticas investigativas, mediante la *formación en la práctica* de *investigadores herederos* (asociados y nóveles).

Al respecto rememoran que *“bajo esa lógica contribuyó el Dr. Mieszyslaw Choynowski durante los 80’s y 90’s, hasta su muerte; él era responsable de desarrollar el proyecto ‘sobre la personalidad de los adolescentes’ y a sus asistentes les impartía clases de inglés, de teoría y de metodología desde donde enfocaba su investigación, además les asignaba tareas de aplicación, captura y sistematización de test psicométricos. En paralelo, otros investigadores como Carlos Maya, Iván Escalante y Mauricio Robert asumieron la estrategia de formar a sus asistentes en su propia práctica investigativa, para que luego se encargaran de desarrollar nuevos proyectos; es decir, primero los hacían colaborar con ellos y luego, conforme a su experiencia adquirida, los impulsaban a diseñar y defender colegiadamente la importancia de otros proyectos investigativos”* (R.V. 12, 2009; y cfr.- R.I. 6, 7 y 8, 2009). Al respecto, Pierre Bourdieu aclara que *“reintroducir la idea de habitus equivale a poner al principio de las prácticas científicas no una conciencia concedora que actúa de acuerdo con las normas explícitas de la lógica y del método experimental, sino un ‘oficio’, es decir un sentido práctico de los problemas a tratar, maneras adecuadas de tratarlos, etcétera.”* (Bourdieu, 2003: 73).

Por lo tanto, estos procesos de *socialización informal* potenciaron la formación de agentes capaces de reproducir prácticas investigativas, desde tradiciones científicas en que se habían formado investigadores más experimentados; aunque también corresponden con lo acotado por P. Bourdieu, acerca de que *“cada acto científico es, al igual que cualquier otra práctica, producto del encuentro entre dos historias, una historia incorporada en forma de disposiciones y una historia objetiva en la propia estructura del campo y en los objetos técnicos, los textos, etcétera. La especificidad del campo científico depende del hecho de que*

la cantidad de historia acumulada es especialmente importante, gracias a la «conservación» de adquisiciones de manera especialmente económica, por ejemplo, con la formación y la formulación, o con las infinitas facetas de un tesoro, lentamente acumulado, de gestos calibrados y de actitudes convertidas en hábitos.» (Bourdieu, 2003: 67-68).

Tales procesos de *formación informal* o de *socialización secundaria* evidencian la diferente dotación de capitales simbólicos, posicionamientos y recursos, que caracteriza a los agentes del campo científico; lo que en parte permite comprender sus diversos reconocimientos, puestos y tipos de relaciones, que no son definitivas sino históricamente relativas. Sobre este particular Bourdieu afirma: *“la fuerza vinculada a un agente depende de sus diferentes bazas, factores diferenciales de éxito que pueden asegurarle una ventaja en la competición; es decir, depende del volumen y de la estructura del capital de diferentes especies que posee. El capital científico es un tipo especial de capital simbólico, capital basado en conocimientos y reconocimientos. Este poder, que funciona como una forma de crédito, supone la confianza o la fe de los que lo soportan porque están dispuestos (por su formación y por el mismo hecho de la pertenencia al campo) a conceder crédito y fe. La estructura de la distribución del capital determina la estructura del campo, es decir, las relaciones de fuerza entre los agentes científicos” (Bourdieu, 2003: 65-66).*

Por otro lado, nuestros referentes empíricos arrojan datos contrastantes sobre el considerable incremento de los académicos dedicados a la actividad de investigación; pues de los 26 que integraban esa área en 1982, aumentaron a 46 entre 1983 y 1988. Pero, en su gran mayoría conquistaron esa adscripción al ganar diversos concursos de oposición legales, para realizar tareas de investigación (Cfr. Área de Investigación, 1987: 40-50; y *R.V. 1, 4 y 12*, 2007). Sin embargo, ese número se incrementó a 57 a finales de los 80's, pero ello empezó a deberse sobre todo al incremento de los casos de quienes lograron re-adscribirse del área de docencia a la de investigación. Bajo la fórmula de re-adscripción el aumento más notable ocurrió a principios de los 90's, pues en 1992 se registra una cifra oficial de 88 académicos dedicados principalmente a tareas investigativas; pero la mayoría ya procedía del área de docencia y no mediante concursos de oposición, convocados y dictaminados por la Comisión Académica Dictaminadora (CAD) para desarrollar proyectos de investigación (Cfr. Dirección de Investigación, 1989: 67-77; Fuentes Molinar, 1992: 25; y *R.V. 1 y 12*, 2007).

Importa precisar que el conjunto de estos académicos se agrupando no sólo con base en las 3 líneas temático-departamentales, sino también en pequeños subgrupos conforme a sus afinidades disciplinarias, o por áreas de interés investigativo (Cfr. *R.V. 1, 3, 4 y 12*, 2007); no obstante, documentos oficiales registran que primero se agruparon en torno a las 3 líneas que terminaron por operar *departamentos* desde 1983, luego a mediados de los 80's algunos se reagruparon al constituir una cuarta línea de investigación, que en la segunda mitad de los años ochenta se instituyó como departamento de '*estudios sobre la UPN*', el cual ya se enunciaba en el *Proyecto Académico de 1985* (Cfr. UPN, 1985). Igualmente, es revelador el dato que refiere cómo a fines de los 80's los 57 académicos realizaban 31 proyectos de investigación; y si bien 24 proyectos estaban a cargo de una persona, ya eran 7 los que eran responsabilidad de varios académicos: algunos realizados por 2 personas, otros por 4 y hasta 6 académicos (Cfr. Dirección de Investigación, 1989: 11-25); como cuestión significativa destaca que al departamento de '*estudios sobre la UPN*' es al que principalmente se sumaron académicos re-adscritos del área de docencia a la de investigación, durante la segunda mitad de los 80's, sobre todo cuando desde 1989 autoridades superiores les reconocen experiencia investigativa para ampliar programas y líneas investigativas (Cfr. *R.V. 1 y 12*, 2007).

Cabe enfatizar que académicos procedentes del área de docencia ya contaban con grados de maestría y de doctorado, con base en lo cual realizaban investigaciones propias y empezaron a asesorar proyectos de sus alumnos al cumplir tareas de docencia a nivel posgrado (a cargo del área de docencia desde 1985¹⁵); de esta manera, los *habitus* especializados de estos académicos (constituidos por capitales simbólicos) contribuyeron a orientar sus disposiciones subjetivas hacia tareas de docencia y de investigación, por lo que ello les fue reconocido por

¹⁵ Aquí es prudente abrir un paréntesis, pues importa precisar que el área de investigación tuvo a su cargo el posgrado a nivel de especialización y maestría, entre 1979 y 1982, al término de ello y hasta 1984 la UPN no abrió otra oferta de posgrado, sino hasta que la misma área de investigación diseñó e impartió la Especialización en Técnicas de la Investigación Educativa, entre 1984 y 1985; posgrado financiado por la SEP para que lo atendieran investigadores de la UPN y lo dirigieran a profesores de escuelas normales del país, quienes en 1984 asumieron tareas de investigación pues esas escuelas adquirieron el nivel de Instituciones de Educación Superior y debían desarrollar funciones de docencia, investigación y difusión. No obstante, el posgrado quedó a cargo del área de docencia mediante programas de especialización y maestría, desde 1985 y hasta 1997; año en que nuevamente el área de investigación se hizo cargo de programas de especialización, maestría y doctorado (Cfr. *R.V. 1, 2 y 12*, 2007 y 2009).

autoridades superiores (*Secretario Académico y jefes de investigación y de docencia*), cuando aceptaron su demanda para re-adscribirlos formalmente al área de investigación. Algunos académicos enfatizan que además de ese reconocimiento concedido, durante sus estudios de posgrado y experiencia laboral habían adquirido competencias y capitales teórico-metodológicos para abordar científicamente ciertas problemáticas socio-educativas, asociadas con sus tareas y demandas institucionales (Cfr. *R.V. 2, 4 y 12, 2007*).

Todo lo antes señalado contribuye a entender que durante procesos de institucionalización temático-departamental de la investigación, los académicos fueron asumiendo, delimitando y ajustando progresivamente su rol de investigadores, como parte constitutiva de este campo especializado de investigación educativa, cada vez más complejo institucionalmente. Asimismo, acordaron e instituyeron *objetos válidos y reglas del juego legítimas a fin de competir como investigadores y para producir conocimiento científico en materia de investigación educativa*: por un lado, aclaran que “*las 4 líneas investigativas fueron definitorias de los objetos válidos para investigar en la UPN*” (*R.V. 1, 2007*); por otro lado, enfatizan haber instituido al “*proyecto como instrumentó formal de gestión colegiada e institucional para desarrollar propuestas de investigación*” (*R.V. 12, 2007*). Ello acerca de objetos y reglas del juego consensadas y asumidas de manera colectiva.

Sobre este particular acotan que, si bien entre 1979 y 1982 sus proyectos los ponían ante la consideración del jefe del área de investigación, para su respectiva aceptación; ello cambió desde 1983, cuando su gestión quedó sujeta a un ‘*régimen colegiado entre el colectivo de investigadores que como pares participaban en cada departamento*’ (Cfr. *R.V. 1, 5 y 12, 2007 y 2009*). Se aduce que “*todo proyecto debía someterse a discusión y análisis dentro del colegio de cada línea temático-departamental, pues para conseguir su aprobación debía afinarse conforme observaciones y sugerencias ahí colegiadas, siempre y cuando cumpliera de manera sólida requisitos básicos al delimitar el objeto de estudio, como: planteamiento del problema, objetivos, metodología y enfoque analítico, principalmente*” (*R.V. 12, 2007*).

Sobre procesos históricos de gestión de sus proyectos, se rememora que durante el periodo en que fungieron como *jefes del Área de Investigación* José Ángel Pescador Osuna (1978-1980) y Javier Olmedo Badía (1980-1981), fue cuando esencialmente procedían a presentar

ante ellos sus proyectos, con el propósito de conseguir su aval oficial. Aunque enfatizan que con Olmedo Badía muchos de ellos mantuvieron una relación más directa, y aclaran que ese tipo de relación no sólo fue con quienes procedían del INIE junto con él y con Pescador Osuna, ni sólo con quienes Olmedo invitó a ser contratados en el área de investigación; por lo que la mayoría empezó a explicarle sus iniciativas y, además, recuerdan que junto con él varios tuvieron una importante contribución en la elaboración de los documentos del *Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Cfr. *R.V. 4 y 5*, 2007; y *R.I. 2 y 3*, 2009).

Pero varios académicos precisan que el momento cuando en realidad lograron emprender sus *prácticas reflexivo-analíticas* y establecer relaciones mucho más horizontales, fue a partir de que tanto Alexis López Pérez (1981-1983) como Iván Escalante Herrera (1983-1989) ocuparon la jefatura del área de investigación, justamente cuando oscilaron entre 26 y 46 investigadores; lo cual valoran como condición invaluable, pues sobre esa plataforma y mediante estrategias colegiadas y de autogestión pudieron reconocer temas coincidentes, además de sustentar decisiones tendientes a impulsar y consolidar su agrupación. Enfatizan que así reprodujeron y sedimentaron progresivamente mecanismos de relación horizontal, objetivados en debates y acuerdos de auto-organización y para emprender la gestión, desarrollo y fortalecimiento de sus proyectos (Cfr. *R.V. 1, 3, 5 y 12*, 2007; y Maya, Ramírez y Sánchez, 2001: 48-49); aunque la dinámica concerniente a sus tareas investigativas les contribuyó a experimentar diversos *conflictos de índole institucional y personal*, a partir de lo cual reconocieron varias debilidades y fortalezas. Ello lo abordo a continuación.

5.3. “Estrategias de cálculo” de prácticas investigativas ante debilidades y fortalezas: conflictos profesionales e institucionales (1978-2000)

Aquí cabe recapitular que las prácticas reflexivas y analíticas emprendidas por los académicos del área de investigación, fueron base importante para identificar y afrontar (o capitalizar) varias debilidades y fortalezas, de carácter institucional y personal. Aunque ello sustentó a su vez diversos *conflictos*, como el expresado durante el primer año bajo sentimientos de desconcierto y contrariedad al tener que asumir tareas distintas a la actividad investigativa para la que habían sido contratados; o bien cuando entre 1979 y 1980 empezaron a tomar conciencia del vacío institucional prevaleciente en materia de políticas de investigación, por lo que tuvieron que auto-organizarse para perfilar institucionalmente la actividad investigativa.

Justamente, con esas *prácticas reflexivo-analíticas* estos académicos lograron empoderarse mediante estrategias de autogestión, cuya motivación se inclinó progresivamente a impulsar *prácticas instituyentes de investigación educativa*; procurando que sus decisiones fueran pertinentes al perfil institucional de la UPN, así como posibles de ser objetivadas por ellos en congruencia con su trayectoria profesional. Bajo esas intenciones definieron líneas temáticas asumidas como de interés institucional, pero tales líneas no sólo fungieron como plataforma para desarrollar proyectos investigativos particulares, sino además contribuyeron a establecer y operar una organización departamental para tal actividad; para ello reflexionaron sobre lo que era adecuado delimitar conforme al perfil institucional de esta Universidad, así como reconocer debilidades y capitalizar fortalezas emergentes de la heterogeneidad que les caracterizaba como profesionistas y de su relativa potencialidad como *investigadores nóveles*.

Por lo tanto, la “*táctica del débil*” aplicada por los primeros integrantes del área de investigación (procedentes del INIE), fue modificada a partir de 1980 por académicos contratados para esa área; aunque muchos de ellos y algunos de quienes la integraron desde 1978 fortalecieron auténticamente la misión de fundar la actividad investigativa, mediante *estrategias de cálculo y manipulando las relaciones de fuerza* (Certeau, 2000: 42). También reconocen que esa misión fundacional la apoyaron en la decisión asumida por autoridades de la UPN a fines de 1979, quienes como sujetos de “*voluntad y de poder*” reafirmaron lo legalmente dispuesto en el Decreto de creación, que instituía la investigación como función sustantiva y ordenaba establecer el área de investigación como espacio académico especializado; así, fue posible que los investigadores *resultaran aislables* y asumieran ese *lugar como algo propio*, a fin de objetivar prácticas investigativas casi en exclusiva¹⁶.

Desde tal condición institucional legalmente establecida y legitimada por sujetos de “*voluntad y de poder*”, estos investigadores desarrollaron sus proyectos de investigación durante los años 80’s; pues igualmente como sujetos de “*voluntad y de poder*” singular, emprendieron prácticas de reposicionamiento y de empoderamiento investigativo; con base en la “*estrategia de postular un lugar susceptible de ser circunscrito como algo propio*” (el área de

¹⁶ Frases entrecomilladas y en cursiva de este párrafo se retoman de Michel de Certeau (2000: 42).

investigación) “*y de ser la base (desde) donde administrarían sus relaciones con una exterioridad de metas o de amenazas*” (Certeau, 2000: 42).

No obstante, además de reconsiderar lo anterior, es significativo cómo estos académicos asumieron y afrontaron otras problemáticas en los primeros 4 años; las que de hecho sustentaron otros *conflictos de corte institucional y de carácter personal*. Principalmente, sus expectativas laborales no cumplidas entre 1978 y 1979 contribuyeron a que los primeros integrantes del área de investigación identificaran varias dificultades y debilidades, por un lado, las referidas al origen de esta Universidad y a su palpable pobreza en términos de reducida infraestructura y mínimos recursos económico-materiales para apoyar el desarrollo de la actividad investigativa; y, por otro lado, las que reconocen autocriticamente y que inscriben en sus cualidades de índole *profesional-personal*. Enseguida abordo algunas de esas dificultades y debilidades, así como fortalezas no identificables fácilmente.

5.3.1. Prácticas investigativas entre debilidades y fortalezas institucionales y profesionales

Aquí importa abordar algunas debilidades y fortalezas que a nivel institucional o personal, han mantenido vigencia desde la fundación de la UPN. Sobre ello, se observa una estrecha relación en torno a dos situaciones históricas que han resultado ser muy significativas para muchos académicos: la primera se remonta al momento fundacional de esta Universidad y se refiere a cómo esta Institución se cimentó sobre la pugna entre dos proyectos, uno oficial y otro sindical; lo cual incluso ha motivado varios análisis (Cfr. Fuentes, 1979; Moreno, 2001; Jiménez, 2004 y 2009; Latapí, 1978a y 1978b; y Maya, Ramírez y Sánchez, 2001).

De esa disputa si bien se reconoce que la SEP logró sacar adelante un proyecto innovador, al pretender institucionalizar una Universidad de excelencia mediante 3 funciones académicas sustantivas: docencia, investigación y difusión (Cfr. *R.V. 1, 3 y 10*, 2007); sin embargo, también se asume que el SNTE no sólo incidió en posiciones clave de esta Universidad durante más de 10 años, sino que durante los primeros años de la UPN fue factor clave para limitar la intención de institucionalizarla con carácter de excelencia, pues debido a sus intereses político-corporativos pugnó y urgió por masificar los servicios de docencia hacia el magisterio del país, subordinando indirectamente las otras dos funciones sustantivas (Cfr.

R.V. 5, 9 y 12, 2007). Por ello académicos *fundadores y sucesores* coinciden en asumir esa situación histórica como representativa del “*pecado original*” que pesa sobre su Institución, además de ser base de críticas analíticas de varios intelectuales (Cfr. R.V. 2, 4, 8 y 11, 2007).

La segunda situación significativa alude a que el proceso histórico de constitución del campo de investigación educativa en la UPN se ha caracterizado por “*carecer de cuestiones básicas: empezó sin política institucional para perfilar esta actividad, sin una tradición particular en materia investigativa, sin propuestas para orientar el desarrollo de la investigación educativa, sin infraestructura y sin recursos económicos para apoyarla e impulsarla*” (R.V. 1, 2007). Se afirma que “*la carencia de políticas institucionales en materia de investigación se advierte desde el Decreto de creación y en el primer Proyecto académico (de 1979); ya que no definían rumbo académico para perfilar y estructurar lo que tendría que ser y hacerse como investigación ¡no se tenía ni la menor idea!*” (R.V. 1, 2007).

En paralelo se reconoce como cuestión valiosa el hecho que “*desde principios de los 80’s se integró institucionalmente a un considerable número de profesionistas con perfil razonable para asumir tareas de investigación*” (R.V. 5, 2007). Ello correspondió con lo que ocurría en varias Universidades e instancias “*pioneras en la constitución incipiente del campo de investigación educativa, desde los 60’s y 70’s, como el Centro de Estudios Educativos (CEE), el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del IPN; del cual, por cierto, egresados de su maestría engrosaron progresivamente la planta académica de la UPN, en especial de las áreas de docencia e investigación*” (R.V. 12, 2009).

En particular, en el área de investigación había 26 académicos a principios de los 80’s, de los cuales 4 eran egresados de la maestría en ciencias de la educación del DIE, pero 2 de ellos tenían su formación profesional de origen en escuelas normales superiores y 2 en la UNAM; precisamente en la UNAM habían efectuado sus licenciaturas 11 académicos, seguidos de 7 con alguna especialidad de escuelas normales superiores (ENS), 6 tenían licenciaturas de Universidades del extranjero y 2 del país. Y durante los 80’s la mayoría (24) tenían o prosiguieron estudios de posgrado en Universidades del país (17) y del extranjero (7); en el cuadro siguiente se sistematizan algunos de estos datos:

Cuadro 1.
Formación profesional de los primeros investigadores de la UPN

# de Académicos.	Formación de origen	Estudios de Posgrado
6	<i>Sociología</i> .- UNAM (1), Univ. de Polonia (2), Univ. de Argentina (1), Univ. de Chile (1), Univ. de Colombia (1).	<u>1</u> Sociología (Polonia); <u>3</u> C.S. (1 ColMex, 1 Francia y 1 Colombia); <u>1</u> C. de la Educ. (DIE); <u>1</u> Psicología (Polonia).
5	<i>Pedagogía</i> .- UNAM (5).	<u>3</u> Pedagogía (UNAM) y <u>2</u> C. de la Educ. (DIE y EEUU).
5	<i>Psicología</i> .- UNAM (1), ENS (3) y UAM (1).	<u>2</u> Pedagogía (UNAM y ENS); <u>2</u> Psicología (UNAM y ENS); <u>1</u> Comunicación (ILCE).
3	<i>Literatura y Letras</i> .- UNAM (1) y ENS (2).	<u>1</u> Letras (Grecia); <u>1</u> Filosofía (UdeG-UIA); y <u>1</u> Comunicación (ILCE).
3	<i>Comunicación</i> .- UNAM (1), UIA (1), Univ. de España (1).	<u>2</u> Comunicación (UIA y Francia-UNAM); y <u>1</u> C.S. (ColMex).
2	<i>Actuaría y Matemáticas</i> .- UNAM (1) y ENS (1).	<u>1</u> C. de la Educ. (DIE).
1	<i>Derecho</i> .- UNAM (1).	
1	<i>Educ. Especial</i> .- ENSE (1).	<u>1</u> C. de la Educ. (DIE).

Fuente: Área de Investigación (1987): *Catálogo de Investigación*. México, UPN; y R.V. 1 y 5, 2007.

Los datos del cuadro evidencian cómo el personal del área de investigación fue integrándose con heterogeneidad disciplinaria, aunque en su mayoría concretó su formación profesional de origen en torno a las ciencias sociales y humanidades, en cuya área científica ha tendido a ubicarse el campo educativo; asimismo, progresivamente fueron orientando sus decisiones de superación académica mediante posgrados adscritos al campo educativo. Sobre su heterogeneidad disciplinaria, varios la asumen como *fuerza de riqueza, al abrirles amplias y variadas posibilidades de intercambio interdisciplinario; y, a su vez, ayudarles a delimitar múltiples objetos de estudio para abordarlos desde paradigmas teórico-metodológicos diversos, acordes con las disciplinas en las que se han formado los integrantes de la UPN en general y del área de investigación en particular* (Cfr. R.V. 1, 2, 4, 5, 8 y 12, 2007).

La fortaleza anterior no sólo suele ser ratificada en los testimonios sino también se acompaña de reflexiones autocríticas que aluden a debilidades iniciales, de índole profesional-personal; por ejemplo la siguiente: *“la mayoría de académicos que fuimos integrando el área de investigación éramos recién egresados de disciplinas como sociología, pedagogía, psicología, ciencias de la comunicación y especialidades en educación; y si bien muchos éramos egresados de posgrados, sobre todo a nivel de maestría, sin embargo en nuestros debates asumimos que teníamos poca o nula experiencia en investigación ¡éramos auténticos novatos!*

De hecho, muchos dependíamos sólo de conocimientos que habíamos adquirido en lo individual durante nuestra formación profesional” (R.V. 1, 2007).

Es decir, asumen como cuestión fundamental haber logrado objetivar prácticas de reflexión autocrítica, en lo individual y colectivamente; en tanto les ayudó a reconocer y admitir que en su mayoría eran nóveles en el oficio de investigar, al ingresar en la UPN. Así lo asumieron al compartir y discutir tales prácticas en torno a necesidades de organización de la actividad investigativa y para delimitar y desarrollar sus proyectos de investigación; por lo que dichas prácticas les contribuyó a entender que su producción investigativa era escasa, aislada y amparada en un saber individual (R.V. 1 y 4, 2007).

Sobre sus dificultades para integrarse profesionalmente como grupo, se rememora que *“entre 1979 y 1981 se contrató más académicos para el área de investigación, pero tal crecimiento generó un problema inicial que no terminó de superarse en años subsiguientes, consistente en que cada investigador tenía su propio proyecto de investigación ¿eran proyectos absolutamente individuales y eran una verdadera excepción los que estaban a cargo de dos o más personas! Entonces, aunque no era un gran número de investigadores, pues éramos 26, sin embargo había alrededor de 23 proyectos; y si bien ese era y siguió siendo un serio problema de prácticamente todas las instancias y centros de investigación en el país, no obstante, al identificar esa situación nos ayudó a sustentar la necesidad de definir y orientar la investigación que debía hacerse en la UPN” (R.V. 1, 2007).*

Desde reflexiones, autocríticas y propuestas como las expuestas, se advierte que empezaron a institucionalizar prácticas de investigación educativa, sobre la base de proyectos que en su mayoría definían y desarrollaban de manera individual. Asimismo, reconocen que ello no era una cuestión de excepción del área de investigación, sino una práctica palpable en muchas instancias y centros de investigación de nuestro país¹⁷.

¹⁷ Por cierto, sin afán de confundir, se enfatiza que esas prácticas *“mantienen vigencia hoy en día en muchas instancias de investigación, incluyendo a la UPN donde lo evidencia la gran cantidad de los llamados ‘cuerpos académicos’, pues para el 2009 hay formalizados más de sesenta y en cada uno participa la mayoría de académicos con proyectos individuales, quizás por ello hay sólo 2 ‘cuerpos académicos consolidados’ en toda la UPN”* (R.V. 12, 2009; y cfr. R.V. 1, 2007)

Recapitulando, es posible afirmar que si bien la actividad particular de investigación se objetivó inicialmente de manera subalterna a otras actividades institucionales, sobre todo de docencia; también cobra veracidad la situación de que al ponerse en marcha el área de investigación muchos investigadores eran “*auténticos novatos*” en el oficio, por lo que los más experimentados asumieron estrategias de dirección y socialización con investigadores asociados y nóveles, además de diseñar e impartir los primeros programas de posgrado. Ello se sumó a que institucionalmente se carecía de definiciones sobre el perfil y lo que debía hacerse en materia investigativa; e implicó limitaciones iniciales a pesar de que la organización académica se sustentó en las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión, mediante la instauración de tres áreas académicas y de su respectiva estructura administrativa y operativa (Cfr. *R.V. 1 y 12*, 2007 y 2009).

5.3.2. Orígenes formativos reconocidos como fortalezas o debilidades: entre universitarios y normalistas

Sobre la formación profesional de origen que ha caracterizado al personal académico de la UPN y que progresivamente asumieron tareas de las áreas de docencia, investigación y difusión, en lo específico de esta Universidad destaca el dato referido a la composición de su plantilla de personal integrada por profesionistas con formación base de origen *normalista o universitario*. Quienes con esos perfiles han sido contratados mediante *convocatorias de concursos de oposición abiertos*, publicadas con cierta regularidad en periódicos de circulación nacional desde 1979, aproximadamente (Cfr. UPN, 1979: 29; y *R.V. 1 y 5*, 2007); si bien con base en esos perfiles se contrató al personal desde que se funda esta Institución, en realidad se legalizaron y regularizaron hasta 1983, conforme el “*Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico*” aprobado por su Consejo Académico (Cfr. UPN, 1983a).

Tales perfiles contrastantes entre normalistas y universitarios fueron definiendo asuntos básicos sobre lo que fue institucionalizándose como investigación de la UPN, y si bien algunos enfatizan que no es un asunto a generalizar (*R.V. 1 y 4*, 2007), se observa que muchas investigaciones se dirigían hacia problemas de la educación básica (de conformidad con el perfil y objetivos de esta Universidad), sin exentar análisis sobre la educación superior, entre los que se incluyen estudios sobre la propia UPN. No obstante, durante los primeros 10 años fue clara la tendencia en varios profesionistas con formación de origen normalista

que delimitaban problemáticas sobre prácticas pedagógicas y de carácter didáctico, mientras los de origen universitario enfatizaban dimensiones disciplinarias sobre procesos educativos de carácter general (Dirección de Investigación, 1989: 67-77; y *R.V. 2, 5, 8 y 12*, 2007).

Paulatinamente, ello fue reorientándose en torno a asuntos estrictos del campo educativo y fue apoyado mediante sus prácticas de intercambio y de superación académica (*R.V. 1, 2, 4, 5, 8 y 12*, 2007 y 2009). Además, como antes ya se abordó, la integración de este personal amparado en dichos orígenes formativos es un asunto que consecutivamente se ha delimitado como un objeto de estudio relevante para esta misma Institución; por ejemplo, se ha problematizado la *composición entre normalistas y universitarios* como ricamente heterogénea y como proveedora de múltiples sentidos (Negrete, 2006: 135-187); o bien como potencialmente conflictiva, en cuanto a relaciones académicas y sobre la constitución identitaria del “*upeniano*” (Cfr. Elizondo, 1988; y Medina, 1992).

Se ha enfatizado que tal composición es *sui generis* y exclusiva de la UPN al mezclar a *normalistas y universitarios*, y por contrastar relativamente con los perfiles profesionales de otras Universidades. Entre nuestros informantes hay opiniones divididas: por un lado hay quienes secundan premisas críticas acerca de que, *históricamente, entre los académicos que proceden e interactúan desde la base de esos distintos orígenes han establecido dinámicas de constantes disputas y desacuerdos, más que de acuerdos* (Cfr. *R.V. 3, 5, 7 y 8*, 2007). Por otro lado, hay reflexiones de quienes refutan esas premisas y enfatizan que “*carecen de fundamento y son hasta absurdas*”, además critican la óptica de quienes enfatizan “*supuestas disputas y desacuerdos, pues les ha impedido capitalizar esa composición heterogénea*”. Ello lo sustentan al valorar que *la integración de normalistas y universitarios ha contribuido a generar un relativo mestizaje entre estas tradiciones educativas; y por lo tanto implica más fortalezas que debilidades, pues durante sus intercambios cotidianos tienden a enriquecerse mutuamente* (Cfr. *R.V. 1, 2, 4, 11 y 12*, 2007 y 2009).

Lo anterior objetiva parte de los posicionamientos que emergen de disposiciones subjetivas singulares y diversas del personal académico de la UPN, desde las que resuelven *tomas de posición* contrastantes; independientemente que en este campo académico se integran y relacionan cotidianamente, de una forma u otra (ya sea asumiendo disputas, o bien tratando

de capitalizar orígenes distintos). Es decir, sus relaciones sociales se sustentan *gracias o a pesar de dicha heterogeneidad*, que caracteriza a sus formaciones profesionales de origen.

Ahora bien, importa aclarar que no es del interés de este análisis tomar partido ante tales *posicionamientos* de los académicos implicados, sino tratar de describirlos, caracterizarlos y entenderlos, incluso desde sus contrastes; y a partir de ahí, reconstruir y dar a conocer hallazgos y resultados. En esta lógica de ideas, es relevante abordar la reflexión auto-crítica que realiza una de nuestras informantes, en tanto logra objetivar y compartir referentes constitutivos de sus disposiciones subjetivas; en particular cuando reflexivamente reconoce que debido a la racionalidad que caracteriza su formación profesional de origen *como profesora normalista*, asume que dispone de *algunas limitaciones para objetivar prácticas de investigación y mayores fortalezas y facilidad para realizar tareas docentes*.

Ella empieza por compartir lo siguiente: *“yo soy profesora normalista y eso le da un matiz muy singular a mi práctica investigativa, que intento desarrollar en la UPN; porque, sin duda, como normalista uno concibe y hace investigación de manera diferente al de otro profesionista”*. Al cuestionársele si su consideración no proviene de la añeja discusión de los 80's, donde paradigmas en competencia debatían sobre la especialidad opuesta de oficios diferentes (como docencia e investigación), o bien de premisas que han enfatizado *“la división y campos de dominios diferentes entre normalistas y universitarios”*, ella refuta que su posicionamiento lo apoya sobre disposiciones claramente constituidas, en términos de principios y premisas que históricamente se ha apropiado durante su trayectoria profesional. Y apela: *“yo creo que el debate entre esos paradigmas no es una discusión muerta, pues nuestra historia formativa como profesores se cruza por muchos intentos para realizar prácticas de investigación; es decir, muchos que procuramos hacer investigación educativa estamos cruzados por nuestro tipo de formación y la formación normalista deja huellas muy profundas!”* (R. V. 6, 2007).

Destaca esta reflexión auto-crítica, en tanto a mi parecer guarda estrecha relación con la noción de “*habitus*” acuñada por Pierre Bourdieu¹⁸; en tanto asume su constitución socio-histórica como profesionista particular, al reconocer una serie de principios y premisas incorporadas y apropiadas subjetivamente, que la han caracterizado como *profesora normalista* y que la limitan para hacer investigación. Desde esa óptica y disposiciones singulares dice sustentar sus prácticas académicas, conforme principios y premisas que operan en términos de una especie de *habitus*; tal y como ella lo expone:

- “*Nuestra formación como profesores normalistas nos da un sello muy singular; para empezar nos caracteriza un pensamiento dependiente, en cuanto al conocimiento construido por las diferentes disciplinas científicas.*”
- “*La práctica reflexiva no nos es ajena; pero como educadores nuestra reflexión no es igual a la que realiza un universitario, quien atiende sus objetos de estudio a distancia y dándose tiempo de pensarlos, de analizarlos y de decidir hasta cómo situarse.*”
- “*Nosotros, en cambio, generamos un tipo de racionalidad para la enseñanza, misma que para la investigación no es factible.*”
- “*Nuestra vida profesional queda marcada y definida para facilitarnos tareas distintas a las requeridas por la investigación.*”
- “*La escuela normal nos deja una forma de racionalidad particular: una racionalidad práctica, una racionalidad «para el ahora y para el aquí mismo».*”
- “*Como profesores estamos inmerso en el campo educativo y formados para resolver problemas de situaciones inmediatas ¡para el ya! ...” (R.V. 6, 2007).*”

En este sentido, ella logra objetivar principios y disposiciones subjetivas desde las que ha sustentado la constitución de sus *prácticas referidas a su percibir, a su ser y a su hacer en términos de su oficio académico como docente*, por lo que desde su singularidad asume que está obligada a cumplir como profesora normalista y, en particular, como académica de la UPN. Además, intenta diferenciarse de otro tipo de profesionistas, a partir de lo que según

¹⁸ Lo que enseguida se expone se relaciona con la noción de “*habitus*” acuñada por P. Bourdieu, para cuyo efecto se sugiere consultar lo expuesto en el capítulo I de este documento, donde retomó varias de sus contribuciones (Cfr. Bourdieu, 1987b, 1991 y 2005b).

ella realiza un *profesionista universitario* en cuanto a su racionalidad potencial para objetivar, habituar y reproducir prácticas concernientes a la actividad investigativa.

Conforme a su racionalidad singular, afirma que los principios y premisas que sustentan su constitución como *profesora normalista* derivan de determinaciones históricas, estructuradas durante su formación profesional de origen bajo mandatos y llamados de homogeneidad; mismos que imaginariamente reconoce cuando actúan en sus procesos identitarios, ordenándole: “*¡tú no eres investigadora, tú eres profesora!*”, ello a pesar de sus convicciones, intereses y afanes por hacer investigación (R.V. 6, 2007). Afirma que ese mandato permanece como parte de sus disposiciones estructuradas duraderamente («*habitus*» según Bourdieu, 2005b); ya que *en su percibir, ser y hacer pervive sobremanera el hecho de tener la normal*, a pesar de que paralela y progresivamente ha realizado otro tipo de estudios a nivel de educación superior y en particular posgrados en distintas Universidades.

Al respecto, además de su formación como profesora normalista, realizó una licenciatura, una maestría y su doctorado en la UPN (por lo que de esta Institución se asume como “hija pre-edípica”); asimismo realizó diversos cursos y diplomados en varias Instituciones de Educación Superior, y otra maestría en otra Universidad pública. Sin embargo, reconoce que *en sus trabajos de análisis, de ensayo y de investigación, ha perdurado su interés por asuntos de educación básica*; aunque asume que en sus estudios de doctorado y como investigadora ha retomado premisas teórico-metodológicas adquiridas en procesos formativos desde tiempo atrás, entre ellos los de licenciatura y de maestría efectuados en la UPN.

De manera relacional, se advierte que ello implica el encuentro y entramado de dos historias, por un lado la de su propia trayectoria profesional y por otro lado la de historias institucionales específicas en las que ha participado y donde algunas han sido más determinantes y significativas que otras. Por lo que sus procesos formativos y de experiencia profesional no se reducen a vivencias e intenciones de carácter estrictamente personal o que sólo en casos singulares perduren ciertas premisas y principios, sino también las disposiciones subjetivas son producto de construcciones socio-históricas que se socializan y legitiman tanto grupalmente como en el *Campo* mismo de las instituciones educativas, tal y como es posible observar en organizaciones universitarias; las cuales, por ejemplo, se

caracterizan por mantener pautas duraderas en términos de principios y mecanismos en el conjunto global de planes, programas y proyectos de acción institucional.

Sobre ello empíricamente reafirma que: *“los objetos de conocimiento de la educación no pueden estandarizarse bajo lógicas de investigación instituidos en espacios formativos; por ejemplo, la UABC mantiene un patrón de investigación de lógica hipotético-deductiva, pero afortunadamente pude salirme de eso, aunque de algún modo tuve que mediar con ello cuando ahí participé...”* (R.V. 6, 2007). No obstante, a pesar de haber interactuado con procesos formativos relativamente distintos y hasta radicalmente diferentes, advierte que su formación profesional de origen no sólo pervive sino la domina: *“en el doctorado, me di cuenta cómo siguió instalada en mí la racionalidad de la normal, mis asesores me exigían ver distinto conforme el proceso formativo que iba llevando y no podía ver distinto. O sea había un parámetro de racionalidad que la normal me instalo y con el cual he luchado constantemente. He sostenido una lucha interna y me he percatado que no puedo hacer investigación conforme estándares normales lo indican”...* (R.V. 6, 2007).

Esa disposición subjetiva la antepone a todo intento de asumirse con una identidad de investigadora; lo que reafirma en lo siguiente: *“la racionalidad que traemos como normalistas me ha afectado mucho en mis tareas como investigadora; por ejemplo, al decirme que soy investigadora, me siento como ‘boba’, como que yo no soy capaz de producir conocimiento. La formación normalista me ha dejado ‘un deber ser’, que es ser enseñante: ‘¿tú no tienes permiso de producir conocimiento!’ Sin embargo, he producido muchos escritos, pero no los he publicado por inseguridad; precisamente por esa formación base, por eso no he publicado nada y, no obstante, tengo mucha producción.”* (R.V. 6, 2007).

Por lo tanto, el abordaje del largo referente empírico arriba expuesto contribuye a aproximarnos a un tipo de ruta y racionalidad profesional construida socio-históricamente por sujetos singulares que se forman en cierto tipo de profesión-oficio. En particular, esta profesora asume la determinación de estructuras institucionales incorporadas desde el origen de su trayectoria profesional como normalista, mismas que progresivamente se apropió como disposiciones duraderas; ello a pesar de contar y continuar con una importante y larga

formación universitaria desde la licenciatura hasta el doctorado, además de su experiencia profesional en instituciones de educación superior.

Precisamente, ello también sustenta la importancia de la categoría de “*trayectoria*”, en este caso enlazada con la noción de “*habitus*”; lo cual ayuda a aproximarnos a considerar disposiciones subjetivas constituidas como resultado de la *historia incorporada* durante una trayectoria profesional. Es decir, mediante apropiaciones socio-históricas de un sujeto singular, quien con base en ello y como profesionista normalista y universitaria ha objetivado ciertas prácticas de investigación educativa en el campo académico de la UPN.

Sin embargo, de acuerdo con Pierre Bourdieu, tales disposiciones no se reducen a la *ilusión biográfica* de una persona en sí, con su simple nombre y apellido (Bourdieu, 2002: 74-83); sino contribuye a comprender cómo durante trayectorias socio-históricas se trazan y acuñan significaciones racionales, que implican lo incorporado y apropiado históricamente al entramarse mandatos institucionales y sentidos singulares, así como sobre la base de condiciones contextuales y situaciones académico-científicas particulares. Lo cual se asimila aquí como constitutivo del *percibir, ser y hacer* de una “*profesora normalista*” singular.

En suma, con lo antes expuesto es posible señalar que aunque el caso de esta profesora normalista parece ser en cierta forma un caso límite, puede ser un caso no sólo a ejemplificar sino para valorar problemas e identidades que en similitud pueden ser cercanos a los de *otros* (en este caso, 1° por su *ser y hacer normalista*; y 2° por tener la capacidad de identificar y comunicar su problema referido a *no poder* accionar de modo diferente o del modo *cómo acciona un universitario*); es decir, ella expresa y da cuenta de un problema que quizás “*afecta o caracteriza*” a otros sujetos, que por su formación y orígenes institucionales se encuentran en situaciones similares.

De ser cierto lo anterior, implicaría también condiciones que afectan los procesos de institucionalización; de hecho, retomando a P. Bourdieu, si ser científico implica la adquisición de un oficio tampoco los posgrados (sobre todo en sus inicios) han garantizado plenamente la construcción de este oficio, además de que el hacer en este oficio no es intercambiable por lo construido en un oficio diferente; en estricto, ello permite enfatizar

que la trayectoria profesional (que articula formación académica y experiencia laboral apropiada) es a su vez el medio que vincula la adquisición de un oficio *conforme lo que es posible o no objetivar e institucionalizar en prácticas particulares* emprendidas por sujetos singulares.

5.3.3. Producción de conocimientos entre trayectorias profesionales y líneas investigativas institucionalizadas

Con base en los primeros 4 campos investigativos (*“práctica educativa”, “estudios sobre el magisterio”, “educación, sociedad y cultura” y “estudios sobre la UPN”*) que los académicos del área de investigación lograron definir, operar y legalizar, entre 1980 y 1985, fueron colegiando sus proyectos de investigación. De hecho, esos campos sustentaron su agrupación en torno a temas relevantes tanto para la UPN como del interés disciplinario de los propios investigadores y de sus proyectos; en particular, contribuyeron a orientar una organización académica basada en una estructura departamental y pautar su formalización institucional.

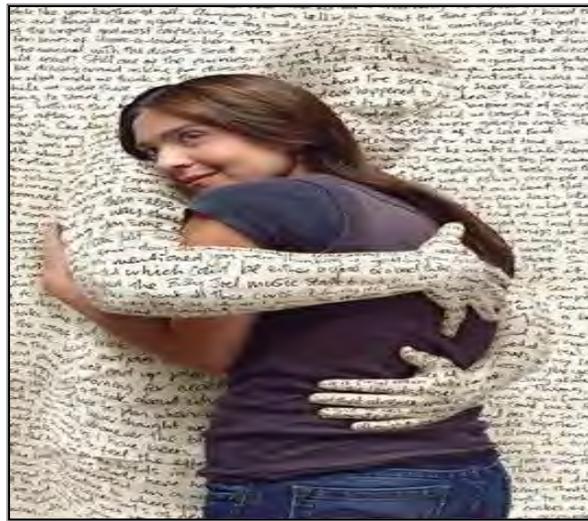


Ilustración 11.- "Fusión: instituciones-sujetos" (UPN, 2009: 71).

Testimonios de nuestros informantes enfatizan que esos campos investigativos se legitimaron y legalizaron como *líneas prioritarias* de la UPN, al ser reconocidos y retomados en el *“proyecto académico”* de 1985 (Cfr. *R.V. 1, 4, 5 y 12, 2007*). Tal documento formaliza esos campos como *‘programas específicos de investigación’*¹⁹, y explicita que su desarrollo tendería a generar conocimientos conforme a los núcleos problemáticos siguientes:

1. **“La práctica educativa”**... *“orientada a conocer los problemas pedagógicos concretos y cotidianos que enfrentan los profesores. Esto supone realizar, entre otros, estudios sobre elementos inherentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje,*

¹⁹ El proyecto académico de 1985 sustituyó al que originalmente se había definido en 1979.

el desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente, así como la relación maestro alumno.”

2. *“La formación del maestro y su función social: para investigar en específico el papel histórico desempeñado por el magisterio, su formación y la apreciación social de su actividad, para proponer nuevas líneas de preparación y de acción del maestro, acordes con requerimientos sociales de la comunidad y para fortalecer los valores nacionales”*
3. *“Relaciones entre procesos educativos, sociales y culturales: para estudiar las relaciones que guarda la educación con otras instancias de socialización que la acompañan o preceden. Y se investigan cuestiones como: influencia de los medios de comunicación social en los escolares, educación familiar, educación nacional y heterogeneidad cultural, así como conformación de valores que integran la nacionalidad.”*(UPN, 1985: 19).

En el mismo *Proyecto académico de 1985* se reconoce que ya había avances en estos primeros programas, y definió como proyecto inmediato a desarrollar, el siguiente:

4. *“La UPN, sus funciones y desarrollo: a fin de cumplir cabalmente con sus propósitos necesita realizar investigaciones sobre su propio desarrollo, incluyendo evaluaciones de sus programas y el examen de los nuevos rumbos académicos”* (UPN, 1985: 20).

Es decir, en el *proyecto académico de 1985* se legalizaron como programas específicos y como proyecto inmediato, los *campos-líneas* que ya operaban como departamentos del área de investigación; conforme a lo cual se procuró consolidar investigaciones desarrolladas durante el primer lustro en que se reafirmó el área de investigación. Además, al ser formalmente reconocidos se legitimó impulsar y emprender nuevos proyectos enmarcados en tales programas, lo cual *“abrió expectativas de que esta actividad obtendría mayores y efectivos recursos institucionales”* (R. V. 12, 2009).

De hecho, testimonios y documentos institucionales permiten observar cómo los proyectos de investigación se agruparon e inscribieron en las primeras 4 líneas temático-departamentales con las que operó el área de investigación durante los años 80's. A continuación se enuncia la mayoría de esos proyectos:

Cuadro 2.
Proyectos Inscritos por Departamento de Investigación, años 80's

<i>Sobre la práctica educativa</i>	<i>Sobre el magisterio</i>	<i>Sobre educación, sociedad y cultura</i>	<i>Sobre la UPN</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Identidad docente y currículum a nivel medio superior y superior. • Procesos cognitivos y construcción discursiva. • Sustentos teórico-metodológicos para transformar la enseñanza-aprendizaje de la lengua. • Los mensajes de los medios de comunicación, como práctica pedagógica en la educación básica. • La personalidad de adolescentes mexicanos. • Fundamentos teórico-metodológicos para construir la lengua como objeto de conocimiento. • Investigación etnográfica en el campo educativo. • El programa integrado para primaria. • Estudio psicoanalítico de niños transgresores. • La actividad en las aulas. Desde la psicogenética. • Expectativas de maestro y práctica escolar. • La evaluación en la escuela primaria • Calidad de la educación matemática en la primaria. • Práctica educativa en ciencias naturales. • Redacción y aprendizaje de la lengua escrita. • El texto instruccional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de sueldos y salarios en la SEP. • Status social y profesional del maestro en México. • Trayectoria del libro de texto mexicano. • Concepto formación como categoría definitoria de lo educativo. • Leopoldo Carranco Cardoso. El sembrado. • Paradigmas pedagógicos y espacio escolar en México, 1867-1980. • Práctica profesional del orientador en secundaria. • Diagnóstico de educación normal en Quintana Roo. • Descentralización de educ. básica y normal. • La evaluación en la historia de la educación. • Formación de trabajadores para la educación. • Formación de docentes de primaria en México. • Opiniones y actitudes ante la calidad educativa. • Estado de la inv. educ. y prospectiva: caso de las normales federales. • Grandes educadores mexicanos del siglo XX. • Factores asociados con niveles de respuesta del maestro a programas de superación profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nacionalismo en alumnos de educación básica. • Estructura social y distribución de escolaridad. • Educación y empleo. • La socialización en alumnos de educación básica. • Proceso de cambio cultural y educación en zonas periférico-populares. • Participación de la mujer profesional: UAM y UPN. • Cosmovisión del analfabeta: el campesino semiproletario de Santa Ana Tlacotenco. • Vocabulario pedagógico. • Educación ambiental en la escuela primaria. • Mercado potencial para escuelas de financiamiento mixto. • Contexto del analfabetismo y proceso de alfabetización. • Investigación y prospectiva de la educación en México. • Futuro de la educación. • Educación básica y recuperación. • La docencia en la UAM. • Nacionalismo y socialización. • Disciplina, escuela y procesos sociales. • Educación, moral de clase y Estado moderno: México 1867-1919. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico del plan de estudios de licenciatura en pedagogía (UPN) y perfil del egresado. • Condiciones operativas de LEPyLEP, Plan 85. • Elementos pedagógicos para construir un modelo teórico-metodológico de autodidactismo en educación superior. • Deserción escolar a nivel universitario: caso UPN. • Estudio socio-histórico de extensión universitaria. Una lectura política. • Aportaciones de la Teoría de gráficas y del álgebra lineal a la programación en educación. • Redacción práctica para estudiantes de las Unidades UPN. • La UPN. ¿Un nuevo discurso magisterial? • Inserción académico-laboral de egresados de la UPN.

Fuente: Dirección de Investigación (1989): *Catálogo de Investigación*. México, UPN; y R.V. 1 y 5, 2007.

En paralelo con los proyectos inscritos en las líneas temático-departamentales, otra cuestión significativa recurrente se refiere a cómo *la mayoría de investigaciones y su respectiva producción de conocimientos se relaciona con la trayectoria profesional de los investigadores* (Cfr. Área de Investigación, 1987; y Dirección de Investigación, 1989: 11-77); sobre ello se reconoce que “*los proyectos han sido pautados por lo general desde conocimientos teórico-*

metodológicos apropiados durante nuestra formación disciplinaria y por nuestra experiencia laboral, tanto anterior como dentro de la propia UPN” (R. V. 12, 2007).

Por lo tanto, las trayectorias profesionales respaldaron la agrupación temática que lograron darse como investigadores, al discutir y consensar la definición de los 4 campos-líneas investigativas constitutivas de su organización departamental; la cual, si bien en 1989 se relevó oficialmente por 2 departamentos administrativo-académicos, mantuvo relativa vigencia hasta fines de los 90’s en la lógica de las prácticas de quienes integraron el núcleo de investigadores en los 80’s.

Lo anterior evidencia también que las herramientas teórico-metodológicas apropiadas durante sus trayectorias fueron base significativa para fundamentar y perfilar sus proyectos de investigación; al respecto recuperaré algunos datos, en el cuadro siguiente:

Cuadro 3.
Proyectos Anudados y Pautados por Formaciones Disciplinarias

Profesión del Investigador	Proyectos en los 80’s	Proyectos en los 90’s
• Pedagogo -UNAM con Lic. 60’s; y Mtría. 80’s	• Elementos pedagógicos para construir un modelo autodidacta en educ. superior.	• Corrientes filosófico-pedagógicas relacionadas con la educación.
• Lengua y Literatura -ENS 60’ y 70’s; y Maestría en Comunicación -ILCE, 90’s	• Fundamentos teórico-metodológicos para la construcción de la lengua como objeto de conocimiento.	• Sustentos teórico-metodológicos para transformar la práctica de enseñanza-aprendizaje de la lengua
• Lengua y Literatura -ENS 60’ y 70’s; y Maestría y Doctorado en Filosofía -UdeG y UIA 70’s	• Elementos pedagógicos básicos para construir un modelo teórico-metodológico de autodidactismo en educación superior.	• Corrientes contemporáneas de pensamiento filosófico-pedagógicas relacionadas con la educación.
• Educ. Especial -ENSE 60’s; Mtría. Educación -DIE 70’s; y Dr. Pedagogía -UNAM 90’s	• Perturbaciones en lecto-escritura. • Evaluación en la escuela primaria.	• Desarrollo Curricular en instituciones formadoras de docentes. • Integración educativa .
• Maestría en Sociología 60’s y Doctorado en Psicología 60’s- Universidades de Polonia.	• Development of aggressiveness inventory and the factorial structure of aggressiveness in selfreport .	• Estudio de la personalidad de los adolescentes mexicanos.
• Lic-Mtría Sociólogo -UNAM 80’s y 90’s; Dr. Pedagogía -UNAM 2000.	• Disciplina, escuela y procesos sociales . • Reduccionismos objetivistas y subjetivistas .	• Diagnóstico Nacional de los TRIE. • Concepciones sobre disciplina escolar.
• Lic. Ciencias de Información Ibero 70’s y Dr. C.S. 70’s-ColMex	• Nacionalismo en estudiantes de educación básica.	• Nacionalismo en estudiantes e Instituciones socializadoras .
• Sociólogo -UABC 80’s; Mtría. Desarrollo Urbano -UABC 90’s; y Dr. en C.S. -CFN 90’s.	• Diagnóstico de la carrera de sociología : perfil y perspectivas del egresado.	• Adecuación de vivienda e impacto social derivado del consumo eléctrico • Conversión religiosa : México-EEUU.

Fuente: Dirección de Investigación, 1989; R.V., 2007 y 2009; y Currículum Vitae de informantes (2009).

El cuadro anterior ilustra cómo las trayectorias profesionales y, en particular, los proyectos de investigación tienen como pauta las formaciones disciplinarias de los investigadores; ello también se asocia con la producción de conocimientos generados en materia investigativa. Algunos asumen que dicha producción la han constituido conforme *herramientas conceptuales apropiadas durante distintos momentos de sus procesos formativos, de acuerdo con lo dictado por tradiciones disciplinarias y por modas teórico-metodológicas, vinculadas con las in prontas y vigencias de cada época* (Cfr. *R.V. 5 y 12*, 2007 y 2009).

A su vez, enfatizan que constantemente han procurado que sus prácticas investigativas sean congruentes y pertinentes con el perfil institucional de la UPN, así como con reglas del juego establecidas en las áreas académicas donde se han adscrito; e insisten que en esos espacios académicos también han intentado incidir desde conocimientos y experiencias adquiridas en procesos formativos y en otras instituciones. (Cfr. *R.V. 1, 4, y 5*, 2007 y 2009). Su producción anudada y pautada por su formación disciplinaria, es posible advertirla en lo siguiente:

Cuadro 4.
Producción Anudada y Pautada por Formaciones Disciplinarias

Profesión del Invest.	Algunos productos de los 80's y 90's
Pedagogo-UNAM con Lic. 60's; y Maestría 80's.	<ul style="list-style-type: none"> • Reporte. sobre corrientes contemporáneas de pensamiento filosófico-pedagógicas relacionadas con la educación. • Artículos y ensayos sobre corrientes de pensamiento contemporáneo.
Profesora de lengua y literatura-ENS 60' y 70's; y Maestría en comunicación-ILCE, 90's.	<ul style="list-style-type: none"> • Informe sobre fundamentos teórico-metodológicos para la construcción de la lengua. • Artículos y ensayos sobre procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.
Profesor de lengua y literatura-ENS 60' y 70's; y Mtría. y Dr. en filosofía-UdeG e Ibero 70's.	<ul style="list-style-type: none"> • Reporte. sobre corrientes de pensamiento contemporáneo relacionadas con la educación. • Ensayos sobre teóricos postmodernos y pensamiento contemporáneo.
Profesor-EN; Lic en Educ. Especial-ENE 60's; Mtría. Educación-DIE 70's; y Dr. Pedagogía-UNAM 90's.	<ul style="list-style-type: none"> • Informe sobre la evaluación en la escuela primaria. • Artículos y ensayos en revistas sobre: evaluación; calidad de la educación; investigación educativa; perturbaciones en procesos de aprendizaje de la lecto-escritura; diagnósticos para docencia e investigación; e integración educativa.
Maestría en Sociología 60's y Doctorado en Psicología 60's- Universidades de Polonia.	<ul style="list-style-type: none"> • Informe sobre personalidad-agresividad de adolescentes mexicanos. • Varias certificaciones de Test de inteligencia y ensayos publicados en México y Europa sobre la personalidad y agresividad de adolescentes mexicanos.
Sociólogo-UNAM con Lic. 80's y Mtría. 90's; Espec-UPN, 90's y Dr. en Pedagogía-UNAM 2000.	<ul style="list-style-type: none"> • Informe sobre disciplina escolar, escuela y procesos sociales. • Artículos y ensayos sobre calidad de la educación; práctica educativa y práctica docente, procesos escolares; y tradiciones epistemológicas en investigación educativa.
Licenciado en Ciencias de la Información-Ibero 70's y Dr. en Ciencias Sociales 70's-ColMex.	<ul style="list-style-type: none"> • Informe sobre nacionalismo en estudiantes de educación primaria y secundaria. • Artículos y ensayos sobre nacionalismo, socialización y medios de comunicación en estudiantes de educación básica.
Sociólogo-UABC 80's; Mtría. en Desarrollo Urbano-UABC 90's; y Dr. en C.S.-CNF 90's.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de la carrera de sociología: perfil y perspectivas del egresado. • Artículos sobre el mercado laboral de Baja California: hacia la competitividad. • Informe sobre educación básica y trabajo.

Fuente: Dirección de Investigación, 1989; R.V., 2007 y 2009; y Currículum Vitae de informantes (2009).

El cuadro anterior reafirma que gran parte de la producción registrada, tiene estrecha relación y marcada continuidad entre las disciplinas profesionales de los investigadores y los temas atendidos por cada uno de ellos.

5.3.4. Autogestión de financiamientos para publicar producción investigativa

Varios informantes aclaran que la expectativa generada por el *Proyecto académico de 1985*, acerca de que contarían con mayores recursos institucionales para desarrollar los proyectos y programas de investigación, en realidad se hizo efectiva de manera muy relativa; dado que los recursos que paulatinamente se autorizaron para su área fueron más bien en términos de recursos humanos.

Pero precisan que ello se debió a que en parte continuó la contratación esporádica de especialistas, mediante *concursos de oposición* con adscripción al área de investigación; y sobre todo al incrementarse progresivamente la readscripción de académicos de otras áreas hacia la de investigación, pues gradualmente aumentaron de 13 a 24, luego a 34 y 40, a finales de los 80's a 57; aunque el aumento más notable fue en los 90's, al ascender a casi 100 los adscritos a la dirección de investigación (Cfr. *R.V. 1, 3, 5 y 12*, 2007 y 2009).

Rememoran que en los 80's el área de investigación enfrentó la carencia de apoyos y recursos institucionales (sobre todo material y económica), lo que no mejoró en los 90's; ante la precariedad para desarrollar la investigación, grupos e investigadores en aislado fueron gestionando financiamientos externos, a fin de impulsar sus proyectos de investigación, así como para divulgar su producción investigativa (Cfr. *R.V. 1, 2, 3, 8, 9 y 12*, 2007 y 2009).

Al respecto, se enfatiza que desde 1984 “*el financiamiento ayudó primero a diseñar e impartir la especialización en técnicas de la investigación educativa, como programa formativo de investigadores dirigido a profesores de las normales del país; luego contribuyó a impulsar los proyectos de investigación, pues en 1987 se consiguieron recursos para desarrollar el programa ‘Factores que intervienen en la calidad educativa’; y en 1989 para fomentar la formación y actualización de investigadores de la UPN a nivel nacional mediante el programa ‘Talleres Regionales de Investigación Educativa’*” (*R.V. 1*, 2007).

Asimismo, se recuerda que los órganos de difusión de la UPN más importantes durante los años 80's fueron la revista "*Pedagogía*" y la colección "*Cuadernos de cultura pedagógica*", mismos progresivamente resultaron limitados e insuficientes para divulgar la producción investigativa, dado que "*eran instrumentos de difusión para todas las áreas académicas de la Universidad y, sobre todo, porque los productos del área de investigación no consiguieron tener cabida sustancial, debido a los rejuegos de poder ya prevalecientes*" (R.V. 12, 2009).

No obstante, enfatizan que bajo la iniciativa de autogestión el área de investigación conquistó *financiamiento externo para publicar dos series de informes de investigación; la primera se publicó en 1988 con motivo del decimo aniversario de la UPN y se intituló "Colección Documentos de Investigación Educativa"; la segunda se publicó entre 1992 y 1993 con el título "Informes de Investigación Educativa".* Pero se reconoce que la edición de ambas colecciones fue *con una calidad muy rudimentaria y con un tiraje limitado, debido a lo reducido del apoyo económico para emprender esa meta editorial.* Aún así, cada serie publicó diez informes completos de investigación (Cfr. R.V. 1 y 12, 2007 y 2009).

Sobre este particular se advierte que la situación precaria para publicar resultados de investigación "*era lugar común y práctica compartida en muchas Universidades del país, a fines de los años 80's y principios de los 90's; muchas publicaciones eran a tamaño oficio o carta, impresas en máquina eléctrica, reproducidas mediante offset o fotocopiado, engomadas en su costilla y con pastas de cartulina*" (Cfr. R.V. 1 y 12, 2007 y 2009).

Ello caracterizaba así a la precaria difusión de la producción investigativa no sólo en la UPN; cuya situación limitada para la divulgación, si en algo ayudaba era precisamente con publicaciones artesanales y con espacios reducidos en las revistas institucionales (Cfr. R.V. 1 2007).

En los siguientes cuadros se recoge cuantitativamente parte de la producción investigativa generada hasta principios de los 90's en la UPN; mucha de ella se publicó mediante procesos como los antes referidos y una gran parte se mantuvo en calidad de mimeo y con su simple recepción en el Área de Investigación:

Cuadro 5.

Informes de Investigación Final Publicados o en Calidad de Mimeo, hasta principios de los 90's

<i>Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica</i>	<i>Colecciones del Área de Investigación</i>	<i>Publicados en Otras Instituciones</i>	<i>Reportadas en calidad de Mimeo</i>
<u>9</u>	<u>20</u>	<u>4</u>	<u>16</u>

Fuente: Dirección de Investigación, 1989; y R.V., 2007 y 2009.

Cuadro 6.

Artículos y Ensayos Publicados en Distintos Órganos de Divulgación, hasta principios de los 90's

<i>Revista Pedagogía de la UPN</i>	<i>Órganos Internos de Difusión del Área de Investigación</i>	<i>Otras Publicaciones de carácter nacional e internacional</i>
<u>24</u>	<u>31</u>	<u>22</u>

Fuente: Dirección de Investigación, 1989; y R.V., 2007 y 2009.

Estos cuadros ilustran cómo la producción del área de investigación encontró medios alternativos de divulgación, en relación con los ofrecidos en la UPN en general. Pero, por ejemplo en términos de los informes de investigación final, a pesar de que buena parte de ellos se canalizaron mediante diversos órganos de divulgación (33 = 67.4%); se observa que, también, mantuvieron restricción otra parte importante de ellos (16 = 32.6%).

Al focalizar la atención en las cifras de artículos y ensayos publicados en distintos medios durante los 80's y principios de los 90's, es esclarecedor el dato referido a que la mayor parte de productos se publicaron por la propia área de investigación, adicionados a los gestionados por los propios investigadores en publicaciones nacionales e internacionales (53 = 68.8%); y destaca el dato de que esa producción tuvo limitada cabida en el principal instrumento de difusión de la UPN (24 = 31.2%), ello a pesar de implicar mayor penetración en el mercado potencial de interesados en temas educativos y de investigación educativa.

Por último, varios informantes enfatizan que la UPN revitalizó gradualmente su política editorial durante los 90's, tanto al renovar la producción y calidad editorial de la revista *Pedagogía*, como al generar espacios nuevos para publicar informes de investigación como la "*Colección Educación*" (con 11 títulos, entre 1994 y el 2000); además, a finales de esa década, empezaron a ampliarse los canales de publicación institucional mediante coproducciones con varias empresas editoriales.

A partir de ahí y durante la primera década del siglo XXI se reforzaron los espacios institucionales (por ejemplo con la Colección “*mástextos*”), y se multiplicaron las coediciones con: *Plaza y Valdez, Porrúa Hermanos y Pomares*, entre otras (*R.V. 2, 4, 11 y 12, 2007 y 2009*); asimismo, cabe destacar que la política de coedición era ya una clara tendencia seguida por varias Universidades del país, desde el curso de los 90’s.

5.4. Crisis de las posiciones del área de investigación y del rol de investigador ante conflictos socio-políticos y teórico-ideológicos (1990-2000)

Como antes enuncié el campo académico de la UPN (amparado en áreas académicas), mantuvo vigencia sin mayores contratiempos en los 80’s; aunque durante los 90’s arreciaron diversas presiones político-académicas, sobre todo de carácter interno y procedentes del área de docencia hacia la de investigación. Ello es indicio de que dentro del *campo de juego y de poder* en el que se enmarcó el oficio especializado de investigación en la UPN, al cabo de los primeros diez años emergieron diversas luchas de corte socio-político y teórico-ideológico, objetivadas regularmente como competencias y presiones académicas.

5.4.1. Signos de declinación del campo investigativo, ante mandos verticales

Antes analicé como al reafirmarse la investigación como función sustantiva de la UPN, durante los 80’s los investigadores emprendieron prácticas reflexivas a fin de institucionalizar dinámicas colegiadas y estrategias de autogestión organizativo-departamentales, con lo cual lograron legitimar y legalizar 4 campos-líneas de investigación; aunque, nuestros informantes en sus relatos de vida advierten que esa lógica de gestión y desarrollo de los proyectos (mediante debates y consensos en pequeños grupos colegiados), paulatinamente se relativizó y debilitó durante los periodos en que ocuparon la ya entonces *Dirección de Investigación*, tanto Eliseo Guajardo (1989-1993) como Sergio de la Vega (1993-1996). Sin embargo, aclaran que ese proceso de debilitamiento derivó de varias redefiniciones administrativas y presiones político-académicas (*R.V. 3, 4, 5 y 12, 2007*), como describo a continuación.

Sobre los dos directores de investigación que ocuparon ese puesto entre 1989 y 1996 destaca que: *fueron los primeros en no emerger del grupo de investigadores; pues los tres anteriores (Javier Olmedo, Alexis López e Iván Escalante) eran integrantes de esa área, además Iván*

Escalante fue al único que nombró la Rectoría con base en una terna propuesta por el conjunto de investigadores (el Rector era el Profr. Manuel Bravo Jiménez); con los anteriores no ocurrió algo así y mucho menos con los que después fueron nombrados como Directores de Investigación, pues en su mayoría han tenido estrecha relación con el Rector en turno y han procedido del exterior. En particular, Eliseo y Sergio arribaron a la Dirección con base en el nombramiento unilateral del Rector en turno, bajo la justificación de tener amplia experiencia investigativa; pero era claro que eran amigos del Rector, además de haber ocupado posiciones directivas en instancias oficiales de la SEP, Secretaría a la que incluso luego retornaron (Cfr. R.V. 3, 4, 5 y 12, 2007).

Enfatizan que *en el periodo de estos dos directores creció considerablemente la migración de académicos del área de docencia hacia la de investigación; y advierten que ambos directivos se caracterizaron por retomar procedimientos directivos de índole jerárquico-vertical. En particular, Eliseo Guajardo procuró mantener de inmediato férrea distancia con el director anterior (Iván Escalante) y con investigadores cercanos a él (Cfr. R.V. 1, 3, 4 y 12, 2007).* Cabe conjeturar que quienes arriban a posiciones de autoridad tienden a *enfatar su toma de mando desde sus primeras decisiones emprendidas y procuran poner distancia de toda cuestión simbólica referida a poderes instituidos en administraciones anteriores.*

Tal toma de mando la hacen más patente, sobre todo cuando entre los dirigidos se evocan y revelan valoraciones positivas hacia autoridades anteriores; por ejemplo las que algunos aún profesan hacia Iván Escalante: *como directivo mantuvo entre los investigadores tanto reconocimiento por su capacidad de trabajo como afecto y simpatía por su carisma y calidad humana (Cfr. R.V. 4, 5 y 12, 2009).*

Según Max Weber, dichas evocaciones corresponden a cualidades de *líderes legitimados por su dominación carismática y no sólo por la dominación legal, tanto al ser eficiente en el puesto directivo como por conquistar la devolución afectivo-personal y arrebató emocional de los subalternos (Cfr. Weber, 1992: 170-204; y Chiavenato, 1990: 310-311); esas cualidades profundizan su significado al refrendarse a través del tiempo, por ejemplo en testimonios como el siguiente: “una etapa muy bonita fue cuando Iván Escalante fungió como director de investigación, fue un buen director, supo hacernos trabajar, supo hacer una*

vida más intensa académicamente, etcétera. Pero luego vinieron unos nefastos, y lo que hicieron fue echar a perder lo... construido” (Negrete, 2006: 108).

Paradójicamente, fue perentoria la distancia de E. Guajardo con los investigadores cercanos a I. Escalante, pues lacónicamente se recuerda que: *“durante 1990 recurrió a nosotros para operar los ‘TRIE’ (Talleres Regionales de Investigación Educativa); cuyo Programa lo diseñamos antes que él llegara como Director y, si bien se jactó burlonamente que ya eran más de seis meses sin que pisáramos su oficina de Dirección, nos externó su reconocimiento al asumir que los TRIE eran una propuesta relevante para las Unidades UPN, en términos formativos y de fomento a la investigación. Más aún cuando en ese entonces las autoridades ya asumían que las Unidades UPN se incorporarían al proceso de descentralización educativa; mismo que cupularmente terminó firmándose como ‘Acuerdo Nacional de Educación Básica’, en mayo de 1992”* (R.V. 12, 2007).

Pero, el reconocimiento que E. Guajardo otorgó *al grupo que intentó marginar* al inicio de su poder directivo no fue infundado, sino *le advirtió su capacidad de trabajo y compromiso institucional, refrendado en sus antecedentes y en el propio desarrollo de los TRIE, sobre el cual pronto se socializaron valoraciones positivas en la comunidad académica de la UPN* (tanto en la Unidad-Ajusco como en muchas Unidades UPN de país); por lo que, en contrasentido, el reconocimiento de Guajardo no lo limitó a su estancia directiva en la UPN sino lo amplió a otros ámbitos que dirigió, pues a varios de ellos recurrió para tareas de coordinación en la UPN y luego en otras Instituciones²⁰ (R.V. 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10 y 12, 2007).

En particular, se recuerdan como acciones destacadas en la administración de E. Guajardo, que *además de los TRIE, unilateralmente decidió instaurar 2 departamentos desde una perspectiva administrativo-académico: Dpto. Desarrollo de la Investigación y Dpto. Proyección de la Investigación.*

Es decir, decidió revolucionar el esquema de organización departamental, basado en las 4 líneas temáticas de investigación definidas durante los 80's, para decidir dirigir la

²⁰ Por ejemplo a varios de ellos los invitó cuando en 1993 dejó la Dirección de Investigación para asumir el cargo de Director General de Educación Especial de la SEP.

investigación sobre una estructura piramidal inversa: “*de abajo hacia arriba*”; aunque por arriba estaba la dirección, seguida de los 2 departamentos y luego los 81 proyectos ya existentes en 1992 (a cargo de 86 investigadores), mismos que se agruparon en 9 programas temáticos²¹ y luego constituirían líneas de investigación (Cfr. *R.V. 1, y 12, 2007*; y Maya, Ramírez y Sánchez, 2001: 48-49).

Al respecto, al ocupar la Dirección de Investigación, Sergio de la Vega instrumentó 7 líneas de investigación entre 1993 y 1994²², donde participaban 90 investigadores; aunque ello *no obtuvo suficiente relevancia debido a que primero convocó a varias reuniones con el personal de investigación, para discutir lo que había diagnosticado como ‘débil estado de la investigación en la UPN’. Pero, ese diagnóstico ya incluía datos sobre proyectos realizados en las áreas de investigación y de docencia; con lo cual empezó a oficializar una nueva tendencia del vínculo docencia-investigación, pues se reconocía la investigación realizada por docentes y no sólo por investigadores, quienes sin embargo igualmente en su mayoría ya asumían tareas de docencia a nivel posgrado y en licenciatura* (Cfr. *R.V. 4, y 12, 2007*).

Varios académicos reafirman la idea que durante los periodos de estos dos directores de investigación se instrumentó una *relación vertical* y en cierta medida *distante con los investigadores*, en particular con la mayoría que impulsó autogestivamente el agrupamiento colegiado de los primeros departamentos de investigación en los años 80’s. Por lo tanto, valoraciones y decisiones de estos directivos cobraron prioridad a cambio de distanciarse del trabajo colegiado antes emprendido; pero *la colegialidad también fue complicándose por el crecimiento de académicos* dedicados a tareas investigativas, más porque *la mayoría realizaba tareas de docencia al procurarse mayores posibilidades de obtener estímulos económicos*

²¹ “*Los nueve programas identificados en 1992 eran: Talleres Regionales de Investigación Educativa; Fomento a la investigación; Práctica docente y marginación; La lengua escrita, la alfabetización y el fomento a la lectura de la educación básica; Educación básica, contexto, instituciones y saberes; Historia de la educación en México; Estudio de la personalidad de los adolescentes mexicanos; Educación, comunicación y cultura; Difusión internacional del español por radio y televisión*” (Maya, Ramírez y Sánchez, 2001: 50).

²² *I. Práctica educativa y marginación; II. Estudios sobre el currículo; III. Educación, cultura y sociedad; IV. Historia de la educación; V. Desarrollo del educando; VI. Planeación, administración y gestión escolar; VII. Estudios sobre el maestro* (Maya, Ramírez y Sánchez, 2001: 50).

conforme el desempeño académico mejor calificado (Cfr. *R.V. 1, 3, 4, 5 y 12, 2007; y R.I. 1, 2009*).

Precisamente, dichos estímulos evidencian el efecto de ciertas políticas públicas, pues desde el inicio de los 90's empezaron a impactar tanto las disposiciones singulares de los académicos como la organización y prioridades académicas de cada universidad.

Autocríticamente reconocen que dentro del área de investigación se configuraron varias debilidades en los 90's: *falta de liderazgo intelectual; imposición de mandos superiores; empoderamiento autogestivo anulado; reducción de apoyos al trabajo colegiado; mínima exigencia productiva; sin alternativas ante políticas públicas de corte neoliberal que exigen mayores méritos en el desempeño académico-docente para acceder a estímulos económicos sobre el salario. Y lamentan que ello contrastó con lo que habían logrado impulsar, desarrollar y darle seguimiento en los 80's, sobre todo durante la dirección de Iván Escalante, amparados en sentimientos intersubjetivos de compromiso institucional y de convicción sobre la importancia de la actividad investigativa* (Cfr. *R.V. 4, 5 y 12, 2007 y 2009; R.I. 1 y 4, 2009; y cfr. Negrete, 2006: 108-109*).

En paralelo, durante la segunda mitad de los 90's, se incrementaron las presiones político-académicas desde el área de docencia, sobre todo *para que institucionalmente se reconociera el trabajo investigativo de los docentes* (Cfr. *R.V. 2, 4 y 11, 2007; y R.I. 4, 2009*). Además, cobró relevancia la crítica científica emitida por un grupo de especialistas externos, como resultado de un estudio de evaluación y cuyos resultados acusaban: *debilidad en los perfiles profesionales y pobre desempeño de los 180 académicos que reportaron tareas investigativas en la UPN: 90 del área de investigación y 90 del área de docencia* (Cfr. Latapí y otros autores, 1997: 3-23); no obstante, *‘esa evaluación generó profundo malestar dentro de la comunidad universitaria’*, al estimar que los datos eran *‘crudos, insensibles y estaban fuera de contexto; por lo tanto eran injustos y no válidos’* (Cfr. *R.V. 2, 3, 5, 11 y 12, 2007 y 2009*).

En suma, en cuanto al foco principal de este inciso se observa que durante casi 20 años (de 1980 a 1999), las prácticas de investigación educativa en la UPN se institucionalizaron de manera temática; inicialmente la afinidad de objetos de estudio dio origen a 4 líneas de

investigación durante los 80's, en torno a las cuales se fundó y legalizó una organización departamental, en la cual los académicos se dedicaron prácticamente en exclusiva a tareas investigativas.

Pero, esas 4 líneas departamentales mantuvieron vigencia hasta principios de los 90's, pues directiva y rápidamente se amplió el número de investigadores y las líneas de investigación, así como el aparato administrativo de coordinación departamental; donde los proyectos debían agruparse por programas y luego en líneas más generales. Las cuales no lograron articularse entre sí y, con ello, fue perdiéndose el tipo de colegialidad antes conquistada; en este sentido, cabe suponer que la colegialidad que caracterizó el trabajo del área de investigación durante los 80's, al parecer se perdió por dos razones principales:

- La sustitución de estrategias horizontales de auto-organización por procedimientos directivos de índole vertical, con el costo de limitar no sólo la participación sino también el compromiso de los investigadores ante las prioridades definidas.
- El incremento considerable de investigadores multiplicó la heterogeneidad no sólo entre sus perfiles profesionales sino en sus intereses por investigar.
- Los *estímulos económicos al desempeño académico*, provocó que la mayoría de “nuevos” investigadores no dejara de desempeñar el oficio docente y muchos investigadores “fundadores” y “herederos” incorporaron tareas docentes en sus rutinas laborales; lo que limitó posibilidades de colegialidad ante la dificultad de coincidir en espacios y tiempos.

Ello se complementó con la crítica de especialistas externos sobre lo *endeble tanto de los perfiles profesionales como del desempeño de los académicos dedicados a tareas investigativas en la UPN*.

5.4.2. Proceso de legitimación-legalización para encarnar el vínculo docencia-investigación: dramática institucional conflictiva

Igualmente, a finales de los 80's y sobre todo en los 90's, un problema paralelo al tratado en el inciso anterior y que integra la dinámica institucional, se focaliza en la aguda campaña de presión política sobre la posición especializada del área de investigación; esa campaña la

emprendieron académicos del área de docencia (*sobre todo los que atendían el posgrado y tenían relación estrecha con la directora de docencia*), quienes exigían que institucionalmente se reconociera su trabajo investigativo (objetivado en sus *tesis* de posgrado, sus *asesorías de alumnos* de posgrado y sus *estudios en y para la docencia*), también pedían que el personal de investigación cumpliera tareas docentes.

Algunos de estos académicos estiman que el '*punto de quiebre político de la trama relacional de poder prevaleciente*' (Fernández, 1994) quedó fijado desde la segunda mitad de los 80's, al hacerse responsables del posgrado y ahí asumir tareas investigativo-docentes; pues esa situación les permitió sustentar su demanda para que la investigación se reconociera como parte de sus cargas académicas, (R.V. 2, 2007).

No obstante, esa demanda se focalizaba en el grupo encargado del posgrado, sin compartirla todavía más académicos; por ejemplo, se afirma que *entre los profesores de la academia de psicología educativa* (del área de docencia), *en un primer momento, no tuvo eco la demanda del grupo de posgrado*, sobre todo porque *la mayoría de sus perfiles profesionales eran bajos (pasantes o con título de licenciatura)*, aunque al igual que otros *grupos habían construido un vínculo natural con la investigación desde necesidades de su propia docencia* (R.V. 11, 2007).

Lo compartido evidencia la institucionalización de una representación social sobre el perfil profesional requerido para cumplir el oficio de investigación: no sólo bastaba tener un interés para investigar en torno a una necesidad o problema educativo (en este caso *necesidades de su propia docencia*), sino contar con una trayectoria profesional alta (cuyo tope mínimo era contar con estudios de posgrado y no ser *pasantes o tener título de licenciatura*) y, por supuesto, ocupar una posición institucional relevante que les permitiera posicionarse en sus demandas (en este caso *estar a cargo del posgrado* con tareas ligadas a la investigación).

Sin embargo, el '*punto de quiebre político de la trama relacional de poder*', también se enriquece de otras situaciones socio-institucionales; en el caso de académicos de la academia de psicología educativa, se reconoce que fueron interpelados cuando el Rector Mariano Díaz convocó a un *proceso de evaluación institucional* mediante reuniones multitudinarias, aproximadamente en 1989. *Esas reuniones coyunturales las aprovecharon académicos del*

posgrado, al potenciar su posibilidad de masificar el conflicto que habían iniciado; pero para lograr consenso ya no sólo demandaron reconocimiento a sus tareas de investigación, sino exigieron que todo académico pudiera realizar tareas de docencia-investigación-difusión (R.V. 11, 2007), así impugnaron la organización fundacional regida por áreas especializadas.

*¡Ese reclamo avanzó durante los 90's, pues la mayoría del personal maduró la demanda de reorganización institucional, en la que cada académico pudiera objetivar las 3 funciones sustantivas! Al respecto, varios informantes rememoran que sobre todo el grupo de posgrado no perdió oportunidad para plantear sus demandas en distintos espacios y foros: dirigidas a varias jerarquías de autoridad (Directores de investigación y docencia, Secretario académico o Rector) y mediante ponencias expuestas en eventos de *evaluación y reorganización institucional*, a nivel nacional entre 1988 y 1994 e incrementadas en la Unidad Ajusto entre 1995 y 1999 (Cfr. R.V. 2, 4, 10, 11 y 12, 2007 y 2009). Se afirma que lograron interlocución con autoridades y debatieron propuestas con el personal de investigación, lo que se constata en diversos documentos de debate (Como ejemplo, véanse los citados a pie de página²³).*

Lo anterior evidencia un proceso dramático y un episodio de sufrimiento entre académicos con posiciones distintas en la trama relacional de poder, aunque ello no se generó en automático al fundarse la organización basada en un sistema simple de diferenciación por áreas especializadas, sino porque paulatinamente *la dinámica institucional contribuyó a complejizar las relaciones sociales; precisamente, entre la correlación de fuerzas resultantes maduró la demanda de reorganizar el campo académico de la UPN, con un nuevo orden de significados, reglas y valores, para garantizar esta vida institucional* (Cfr. Fernández, 1994).

En estricto, la *dramática institucional* involucró directamente en el conflicto al personal del área de investigación: algunos de ellos experimentan sentimientos de *inconformidad y frustración* al afirmar que siempre asumieron sus *compromisos cotidianos de investigación*;

²³ Cfr. Barrientos y otros, 1988; Velázquez, 1988; Castañeda y otros, 1989; Barrientos y otros, 1989; Maya y Ramírez, 1989; Plazola y Arteaga, 1989; Meuly y Soto, 1989; Dirección de Investigación, 1989a, 1989b, 1990a, 1990b, 1990c, 1993, 1994a, 1994b, 1994c, 1994d; Coordinación de Unidades UPN, 1993; Dirección de Investigación-Área de Planeación 1994a, 1994b; Dirección de Docencia, 1994; Escalante, 1994; Ramírez y Sánchez, 1994; Dirección de Investigación-Departamento de Planeación 1994.

mientras otros asumen que *desde fines de los 80's se entró en un vacío institucional sin guía, ni pauta, ni apoyo para investigar, por lo que la mayoría siguió intereses personales de investigación y de vetas teóricas* (Cfr. R.V. 1, 3, 4 y 12, 2007; y Negrete 2006: 108-114).

Sin duda, las representaciones colectivas son heterogéneas conforme el espacio y la posición ocupada en el campo académico, pero ello implica un bastión de posicionamientos sobre cómo significaron los protagonistas ese conflicto que medró e hizo crisis en la organización académico-fundacional. En estricto, *cada posicionamiento se articula al área de adscripción y se ahonda según la posición de poder piramidal ocupada* para incidir en la correlación de fuerzas competitivas; los posicionamientos no exentan traumas y según Lidia Fernández abarcan *la dimensión de significado fantasmático proveniente del mundo interno del sujeto, activada en la interacción al movilizar y frustrar necesidades y deseos* (Cfr. Fernández, 1994).

Esa *dimensión de significado fantasmático* se objetiva en representaciones colectivas de académicos del área de docencia, quienes testimonian haber supuesto que *se les valoraba "¡como de segunda categoría!"*, desde el área de investigación; por lo que exigieron reconocimiento institucional a su trabajo de investigación y que los investigadores asumieran tareas docentes (Negrete, 2006: 116). Es decir, la supuesta valoración llegó al extremo de querer *"ser mano de justicia y pretender venganza sobre los oponentes"*, a quienes el colectivo de docentes vigilaba y les cuestionaba baja productividad investigativa; pero, *¡oh paradoja!* exigían como castigo que cumplieran tareas docentes *¡como ellos!* Ello quizás tuvo mayor peso en el nivel *fantasmático* de quienes ocupaban posiciones jerárquico superiores.

La premisa anterior la reafirma el testimonio de quien fue Directora de Docencia en los 90's, y quien reconoce haber reafirmado su postura de *oposición ante el status del investigador impuesto*: *"te soy sincera, por eso yo no quise soltar el posgrado para el área de investigación, porque me dije 'esta es una puerta para que este grupo de docentes tenga una posibilidad de trabajar en investigación. En cambio, si el posgrado se va a investigación... otra vez la división: los buenos y los malos, los de primera y los de segunda, los que dizque si investigan y los que no'; entonces, no quise soltar el posgrado... y se mantuvo en el área de docencia porque era la única posibilidad. La otra era como dárselos casi en plato de lujo: 'aquí está este proyecto de posgrado a quienes no han hecho los méritos para ganarlo'."* (Cfr. Negrete, 2006: 116)

En términos histórico-sociales, se observa que las presiones colectivas y posicionamientos antes expuestos dieron resultados, al aceptarse paulatinamente la demanda sostenida por el grupo de posgrado y por las directoras de docencia; pues se ampliaron reconocimientos y oportunidades de investigación a docentes y, por lo tanto, no sólo a quienes conquistaron su adscripción en el área de investigación mediante concursos de oposición. Evidencia de ello son los cerca de 50 académicos de docencia que gradualmente lograron su readscripción en la segunda mitad de los 80's y durante los 90's; a su vez, en los 90's la mayoría de investigadores asumió tareas investigativo-docentes, independientemente de que afirman que *la investigación no dejó de ser su propósito y actividad principal* (Cfr. Maya, Ramírez y Sánchez, 2001: 51; y *R.V. 1, 2, 4, 11 y 12*, 2007 y 2009).

En paralelo, se gestaron otros procesos político-administrativos que también repercutieron en el sentido de que la mayoría de académicos asumiera tareas de docencia, *cuyo alcance no sólo se legitimó y operó en prácticas semi-formales* (como hacer investigación al margen de haber concursado para realizar tareas de docencia, o viceversa), *sino avanzó hasta ser legalizado* por el Consejo Académico, previa presión *multitudinaria (incluyendo la huelga)* y la subsecuente *participación activa de académicos de las Unidades UPN. Bajo esa dinámica se elaboraron y legalizaron documentos oficiales importantes: el 3er. Proyecto Académico*, en 1993; y el *Plan Institucional de Desarrollo*, en 1994 (Cfr. *R.V. 2, 4, 11 y 12*, 2009).

En dichos documentos se acredita la contribución de la comunidad universitaria, sobre todo del sector académico, lo cual es significativo pues coyunturalmente trascendió la tradicional toma de decisiones ejercida piramidalmente; pues en la UPN las propuestas institucionales se definen desde la formalidad del Consejo Técnico (integrado sólo por autoridades) y conforme lo amerite alguna propuesta se dirige para su autorización suprema al Consejo Académico, donde las autoridades tienen mayor representatividad y el Rector tiene voto de calidad (Cfr. Poder Ejecutivo Federal, 1978; y UPN, 1978).

No obstante, es significativo que en los documentos citados se perfiló articular las 3 funciones sustantivas, así como instaurar la nueva organización académica, con su respectiva normatividad y un periodo de transición entre la organización fundada en 1978 y la

refundacional; aunque la reorganización académica término concretándose sólo en la Unidad Ajusco²⁴ (Cfr. UPN, 1993 y 1994).

Ese contexto de conflicto y disputa coincide con lo teorizado por P. Bourdieu, al ubicar la actividad de investigación como constitutiva de un “*campo científico*”, equivalente al campo social de un *oficio* particular donde se objetivan habilidades específicas, distintas a las de otros campos; en este caso la ocupación profesional circunscrita al *campo de la investigación educativa*. Pero, advierte que todo *campo* se sujeta a ajustes y redefiniciones constantes, al estar enmarcado por luchas y competencias de diverso tipo (tanto epistemológicas como políticas), protagonizadas por investigadores e instituciones académico-científicas al definir normas específicas y abanderar tradiciones y paradigmas específicos, con el propósito de conquistar la anhelada *autonomía relativa* (Cfr. Bourdieu, 2003, 1997 y 1976).

En este sentido, durante los 90’s la investigación dejó de ser *oficio particular y actividad exclusiva* de un grupo de especialistas en la UPN, dado que alrededor de 180 académicos de las áreas de docencia e investigación acordaron conjugar paulatinamente ambas actividades. Para ello, finalmente, en la segunda mitad de los 90’s y sobre todo en el área de docencia se fortaleció gradualmente la propuesta de arribar a una *reorganización académica de la UPN*, a fin de que el vínculo docencia-investigación (e incluso difusión) se generalizara y encarnara por todos los académicos de tiempo completo y también por los de medio tiempo (Cfr. R.V. 1, 2, 4, 11 y 12, 2007 y 2009); aunque, históricamente esa finalidad también se vio contribuida por la situación político-económica que a continuación se describe.

Paradójicamente, al iniciar la década de los 90’s era clara la tendencia que en general ya se adoptaba como dominante en muchas Universidades, en cuanto a favorecer la actividad investigativa mediante estímulos económicos a los mayores índices de productividad²⁵. Sin embargo y en sentido contrario, en la UPN *la prioridad investigativa se contrarrestó desde el segundo año de aplicada esa política de estímulos; sobre todo por la situación histórico-*

²⁴ Es decir, el periodo de transición abarcó casi 6 años, pues hasta el año 2000 empezó a operar la nueva estructura organizativa, basada en: *agrupamientos, cuerpos y áreas académicas*.

²⁵ Como antes ya se mencionó, dichos estímulos derivaron de las políticas públicas de corte neoliberal y empresarial para elevar la eficiencia y eficacia productiva de las instituciones de educación superior, aunque su aplicación específica se dejó a cargo de cada Institución.

contextual de competencia que entramaba las relaciones entre académicos de investigación y docencia, pues la organización académica fundacional escindía esos oficios especializados.

Sobre la política de estímulos, se recuerda que desde 1990 se instauró en esta Universidad como “*beca al desempeño académico*”; de modo que al iniciar los 90’s y *para calificar el trabajo de los académicos, autoridades y representantes de las áreas académicas integraron una comisión para elaborar un tabulador con puntajes sobre todas las tareas académicas.* Sin embargo, el resultado del primer concurso provocó un severo conflicto, dado que *muchos investigadores recibieron el estímulo económico* en varios niveles, pero *muchos docentes quedaron exentos del estímulo*; lo cual propició no sólo inconformidad sino fuertes presiones para que el área de docencia tuviera mayor representatividad en la comisión encargada de reajustar el referido tabulador.

De este modo, desde los siguientes concursos la valoración de la investigación quedó muy por debajo de puntajes asignados para docencia, al anularse del tabulador muchas tareas y reducirla estrechamente a unos cuantos rubros, sobre todo: *elaboración de proyectos, capítulos de avance e informe final*; rubros que disminuyen aún más su puntaje si los productos los elaboran varias personas, limitando intenciones de colegialidad (Cfr. *R.V. 1, 2, 4, 11 y 12, 2007 y 2009*).

En contraste, puntajes estimados para productos de docencia se multiplicaron, al ampliar su abanico de tareas reconocidas y sin reducir puntaje a productos elaborados por varias personas (Cfr. UPN 1991, 1992 y 1996). Por lo que realizar tareas de docencia significó ampliar posibilidades para obtener el estímulo económico y, en consecuencia, en muchos académicos potenció sus ánimos para objetivar más tareas de docencia que de investigación.

Justamente, la situación histórico-contextual anterior constata en parte cómo en la UPN se han institucionalizado prácticas válidas de participación y de presión colectiva mediante las cuales determinaciones externas (en particular mandatos oficiales superiores) pasan por la interpretación de los agentes implicados y se retraducen internamente. Ello se evidencia también en cómo durante los 90’s *la investigación vio relativizada su prioridad después del primer año de aplicada la política de estímulos*; aunque en realidad ello derivó del re juego de

fuerzas de poder prevaleciente en ese contexto institucional, que al entretejer tensas relaciones académico-políticas condujo a valorar la productividad académica de manera distinta, entre las áreas de investigación y de docencia.

Sin embargo, según sentimientos objetivados por varios informantes, en ello *igualmente contribuyó la política de estímulos, pues por su carácter neoliberal y empresarial inyectó en los académicos ánimos competitivos tanto de eficiencia y eficacia como de rivalidad, mezquindad y discordia* (Cfr. *R.V. 1, 3, y 12*, 2007 y 2009); lo cual limitó aún más los ánimos diezmados de colegialidad y horizontalidad.

5.4.3. De oficio especializado hacia académico universal: “docente-investigador-difusor-tutor-asesor-gestor...”

Durante casi veinte años (de 1980 al 2000), las prácticas institucionalizadas de investigación educativa y la respectiva producción de conocimientos se objetivaron y reprodujeron por quienes en el campo académico de la UPN se adscribieron en el área especializada de investigación. Por lo tanto, durante ese lapso e incluso desde fundada la UPN en 1978, estar adscrito en dicha área institucionalmente significó ocupar la posición formal y legalmente reconocida para realizar tareas en materia de investigación educativa.

Es decir, entre 1980 y el 2000 la producción de conocimiento se concretó a objetivar y reproducir prácticas especializadas de investigación educativa, las cuales primero “*se focalizaron en torno a 4 líneas instituidas en los primeros años de los 80’s y desde las que el desarrollo de proyectos investigativos se organizó temática y departamentalmente*”; las reglas organizativas se definieron mediante dinámicas de autogestión y mandataron la pauta de que “*la aprobación de proyectos debía someterse al escrutinio entre pares y mediante reuniones colegiadas*” (*R.V. 1*, 2007). Bajo esa regulación organizativa los responsables de proyecto exponían, debatían, afinaban y presentaban resultados, y ello mantuvo vigencia relativa durante los 90’s, aún cuando la organización se complejizó al operar con más investigadores y con un mayor número de programas y líneas investigativas; aunque así procedió sobre todo el creciente número de académicos adscritos a investigación, al disponer de reconocimiento institucional y de tiempo para hacer investigación (Cfr. *R.V. 1 y 12*, 2007 y 2009).

No obstante, se observa que en la dinámica cotidiana de esta Universidad la investigación enfrentó constantes situaciones de subordinación, ante la urgencia y prioridad de la actividad de docencia, así como progresivos conflictos político-académicos emprendidos por varios grupos de docentes y por sus autoridades inmediatas. Por lo que frecuentemente se relativizó como actividad sustantiva y afectó su producción de conocimiento; por ejemplo al suspenderse sus tareas prácticamente durante el primer año y medio de fundada la UPN, o al realizarse de manera aislada, o bien al ser cuestionada desde varios ámbitos; en ello también influyó el modo de aplicar el estímulo económico al desempeño académico en esta Universidad, pues *investigadores “fundadores” y “herederos”* del área de investigación pronto asumieron tareas de docencia, mientras el *grupo de académicos “adheridos”* al área de investigación mantuvo sus actividades docentes.

Además, desde el Área de la Docencia se consolidó el grupo de *“oposidores-sucesores”* contrarios a la organización académica fundacional mediante la cual la investigación, la docencia y la difusión se instauraron como actividades especializadas; conforme a ello la investigación se institucionalizó paulatinamente como oficio especializado, con base en prácticas reflexivas y de desarrollo de los investigadores *“fundadores”, “herederos” y “adherentes”*²⁶. Pero, el grupo de *“oposidores-sucesores”* acentuó su desacuerdo por el efecto diferenciador y de inequidad en las cargas académicas asignadas por área, aunque a nivel implícito reclamaban también ser incluidos en reconocimientos y prestigios simbólicos-institucionales circunscritos a la labor investigativa; de este modo a fines de los 90’s no sólo omitieron interés por seguir reglas del juego para investigar trazadas durante los 80’s, sino

²⁶ Estas categorías ayudan a identificar grupos de académicos del área de investigación en distintos momentos históricos, así como a quienes lucharon para revolucionar la organización académica de la UPN: la categoría de *fundador* alude al grupo que ingresó durante el primer lustro y se encargó de definir el desarrollo investigativo mediante líneas-departamentales; la categoría de *heredero* se refiere a quienes ingresaron a esa área mediante concursos de oposición en años subsecuentes, adquiriendo aprendizajes y experiencias de este oficio por fundadores iniciales; la categoría de *adherente* ubica a académicos que originalmente ingresaron en áreas diferentes a la de investigación y lograron su readscripción por su interés y experiencia investigativa adquirida en otros espacios institucionales; y la categoría de *oponente-sucesor* ubica a académicos de otras áreas (sobre todo de docencia) opuestos a la especialización de las funciones académicas, pues a su parecer daba privilegios a quienes laboraban en el área de investigación, por lo que pugnaron para que su escisión la trascendiera una organización que vincularan las funciones y cuyo vínculo fuera encarnado por el conjunto de académicos.

reforzaron su exigencia para reorganizar la vida académica institucional, anteponiendo como figura alternativa la del *académico universal*: “*profesor-investigador-difusor-tutor-gestor..*”.

De hecho, el Área de Investigación y la adscripción respectiva operó formalmente hasta el año 2000; aunque lo cierto es que esta actividad se mantuvo de manera especializada y con dedicación prácticamente en exclusiva hasta fines de los 80's, ya que desde los primeros años de los 90's, *se radicalizaron gradualmente diversas presiones institucionales* (socio-políticas y académico-políticas). Precisamente, la tendencia de esas presiones se inclinó paulatinamente para que todo el personal académico encarnara la responsabilidad de diversas actividades y, con ello, trascendieran el ejercicio de la investigación como oficio especializado; de este modo, *los académicos adscritos al área de investigación asumieron nuevamente tareas de docencia, pero ya no sólo en el posgrado* (como muchos lo hicieron en el periodo fundacional) *sino también en las licenciaturas escolarizadas* (Cfr. *R.V. 1, 2 y 12, 2007*).

Justamente, esta tendencia se reforzó con la política pública incorporada en las Universidades a principios de los 90's, a fin de estimular económicamente los desempeños de mayor producción entre los académicos; sin embargo, “*en el caso de la UPN ese estímulo pronto se tradujo en premiar con mayor puntaje las tareas de docencia, por lo que el personal adscrito en las distintas áreas* (entre ellas la de investigación) *integraron a sus tareas académicas las de docencia*” (*R.V. 12, 2009*).

En paralelo, desde mediados de los 80's, académicos del posgrado y la jefa-directora del área de docencia endurecieron gradualmente sus críticas hacia el personal adscrito al área de investigación: primero, acusando a los investigadores de privilegiados por no asumir cargas de docencia; y, luego, debatiendo y demandando que todo el personal académico debía asumir tareas de docencia, así como de investigación y de difusión (Cfr. *R.V. 1, 2, 4, 11 y 12, 2007 y 2009*).

Vale remarcar este asunto, pues no careció de sustentos teóricos e ideológicos entre los dos posicionamientos en debate y disputa: uno lo esgrimieron muchos investigadores respaldados en la premisa sociológica de Pierre Bourdieu, que concibe *la actividad investigativa como propia de un oficio especializado que no debe confundirse ni duplicarse con otro oficio*

(como la docencia), en tanto para desarrollarse implica competencias, habilidades y capitales simbólicos particulares, además de constituir un campo específico con luchas constantes en pos de su autonomía relativa (Cfr. Bourdieu, 2005, 2003, 1997 y 1976); el otro posicionamiento lo asumió un número creciente de docentes amparados en la perspectiva anglosajona de la *investigación-acción* (Stenhouse, 1987; Elliot, 1990; y Carr y Kemmis, 1998), para demandar reconocimiento institucional a su labor de *profesores-investigadores*. Esta disputa cobró relevancia en el campo académico de la UPN, y fue creciendo desde fines de los 80's y sobre todo en los 90's; sin duda, ambos posicionamientos estaban bajo el cobijo de las *improntas teóricas que distintos colectivos habían asumido y establecido como modas dominantes* en esa temporalidad histórica.

Así, se observa que la práctica de investigación se institucionalizó y formalizó como un *oficio especializado* y de dedicación prácticamente exclusiva, durante los primeros diez años de vida de esta Universidad. Pero, realmente la investigación mantuvo franca subordinación ante la docencia, tanto en términos de prioridades institucionales como por presiones externas, en distintos momentos históricos; por ejemplo por las políticas públicas de estímulos instauradas en las instituciones de educación superior desde principios de los 90's, o bien por las derivadas de la disputa entre la SEP y el SNTE en el momento fundacional de la UPN, o también por posicionamientos teóricos relativamente opuestos.

Por otro lado y por último, si bien en este documento han sido motivo de análisis principal las prácticas de institucionalización de investigación educativa en la UPN, entre 1978 y el 2000; aquí cabe anticipar algunas notas sobre un asunto que merece un tratamiento analítico particular y que se refiere a cómo se formalizó y empezó a operar la reorganización académica en la Unidad central de la UPN (Unidad Ajusco), a partir del año 2000. En los hechos ello implicó una nueva organización apoyada no sólo en un mandato oficial mayoritariamente legitimado, sino en la premisa del *profesor-investigador* sostenida por la aspiración de muchos profesionistas de esta Universidad, a fin de que el personal académico que integraba las áreas de docencia y de investigación debía reagruparse en 5 áreas temáticas, donde atenderían a su vez las actividades de investigación y docencia, y derivado de ellas las tareas de difusión, tutoría, gestión y asesoría (Cfr. *R.V. 2, 4, 11 y 12*, 2007 y 2009).

Conforme a esa nueva racionalidad teórico-organizativa, los académicos de las áreas de docencia e investigación se reagruparon en 5 nuevas áreas académicas, desde las que debían orientar su producción académica mediante su participación en programas de licenciatura y posgrado, así como emprendiendo proyectos de investigación circunscritos temáticamente en más de 60 cuerpos académicos (Cfr. *R.V. 2, 4, 11 y 12*, 2007 y 2009). Las nuevas áreas académicas se definieron conforme las siguientes temáticas: 1.- *Política educativa, procesos institucionales y gestión*; 2.- *Diversidad e interculturalidad*; 3.- *Aprendizaje y enseñanza en ciencias, humanidades y artes*; 4.- *Tecnologías de la información y modelos alternativos*; y 5.- *Teoría pedagógica y formación docente* (Cfr.- www.upn.mx).

Importante subrayar que esta reorganización académica empezó a operar desde el 2000, sólo en la Unidad central de la UPN y de modo relativo en las Unidades UPN del Distrito Federal (al depender académica y administrativamente de la Rectoría nacional); aunque su regulación normativa no ha estado exenta de ajustes paulatinos durante los últimos diez años (Cfr. *R.V. 1, 2, 3, 4, 5 y 11*, 2007 y 2009). Además, nuestros informantes reconocen que en las más de sesenta Unidades UPN que operan en las 31 entidades federativas del país, la actividad de investigación se ha mantenido en calidad marginal, o en el mejor de los casos su desarrollo ha sido heterogéneo y subordinado a tareas docentes, además en muchos casos se ha vinculado a los estudios de posgrado que realizan los académicos en varias Universidades del país (Cfr. *R.V. 1, 6, 7, 8, 9, 10 y 12*, 2007 y 2009).

En conclusión, los datos reconstruidos analíticamente en relación con las prácticas de institucionalización de la investigación educativa *en el caso* de la UPN, permiten advertir que dinámicamente dichas prácticas han construido y se han constituido por procesos socio-históricos de institucionalización al entramar la tensión y anudamiento constante entre sociedad y sujetos; en particular, entre la historia institucional de esta Universidad específica y las trayectorias profesionales de académicos singulares. Es decir, los procesos de institucionalización constitutivos devienen del entramado entre diversos condicionamientos institucionales y por múltiples experiencias, capitales y estilos singulares (incorporados y apropiados durante las trayectorias profesionales).

Justamente, ha sido importante no sólo advertir que las prácticas de institucionalización de la investigación educativa en la UPN se han constituido conforme el entramado de varios procesos socio-histórico, sino que han contribuido a sujetos singulares y heterogéneos a anudar atributos y mandatos institucionales con sus disposiciones subjetivas, para proyectar y definir modos de organización y de normatividad específica para objetivar, reproducir, ajustar y cambiar su trabajo investigativo. De este modo, tal anudamiento les ha ayudado a perfilar e incluso redefinir tanto el perfil institucional de la UPN, así como lo que individualmente saben y pueden hacer a partir de cada trayectoria profesional y de la posición ocupada en la estructura institucional; ello puede advertirse, por ejemplo, desde la temporalidad en que se reafirmó la investigación como función sustantiva, o cuando definen pautas para desarrollar proyectos investigativos mediante estrategias de autogestión. Por lo tanto, sobre la base de ese entramado los académicos implicados han asumido y objetivado sus prácticas y producción de conocimiento en materia de investigación educativa, con variantes y cierta regularidad,.

- *A modo de síntesis.- Prácticas de institucionalización de la investigación educativa: entre mandatos instituidos, disposiciones instituyentes y sentidos contra-instituyentes*

Ante estimaciones que secundan el determinismo vertical del mandato institucional como una cuestión irrevocable y conforme al cual se entiende el sentido lineal de la frase: *institucionalización de prácticas*; alternativamente con los resultados de esta investigación énfasis en la *dialéctica* que opera entre *prácticas de institucionalización e institucionalización de prácticas*, desde la relación entre *sujetos-instituciones-sujetos-instituciones...* En estricto, los hallazgos develan cómo al inicio de cada temporalidad socio-histórica son *dominantes las prácticas de institucionalización* (en este caso de investigación educativa), *conforme diversos procesos socio-históricos y conflictos político-académicos específicos, al constituirse bajo el entramado de: sentidos instituyentes* (apropiados subjetivamente por sujetos singulares durante sus trayectorias profesionales) y por *mandatos instituidos* (estructurados en la historia institucional de la UPN); justamente, logro advertir que dichos mandatos y sentidos *implican tensas relaciones entre institución y sujetos*, a veces complementarias y otras veces opuestas o alternativas, pues tal entramado constitutivo es histórico, interdependiente e impredecible.

De este modo, es posible comprender cómo los procesos y prácticas de institucionalización construidas bajo esa dinámica, contradictoria y tensa, han sustentado la objetivación, desarrollo, reproducción, ajuste y cambio de la estructura de relaciones socio-académicas del campo académico de la UPN; donde las prácticas de investigación educativa se facturaron de manera especializada durante casi veinte años, luego de su estado inicial de “relegamiento” y “marginación” en el que se mantuvo durante el primer año y medio. Por ello, es revelador que *académicos fundadores, herederos, adherentes, oponentes y sucesores* del área de investigación coincidan que es importante remitirse a esta experiencia institucional concreta, desde su fundación y desarrollo; al estimar difícil generalizar lo que en materia de institucionalización de la investigación educativa ha sucedido en el sistema educativo de nuestro país, sin negar cierta similitud y e innegable influencia contextual en dicha materia y en su Institución (Cfr. *R.V. 1, 2, 4, 5, 11 y 12, 2007 y 2009; R.I. 2, 2009*).

En sí, los hallazgos develan que las *prácticas de institucionalización de investigación educativa* no sólo las han emprendido sujetos singulares con base en distintos sentidos y menos lo han hecho mecánicamente; pues, dinámicamente, también han sido impactados e impulsados por varios *conflictos sociales* que han constituido procesos de crisis y de cambio de tales *prácticas*. Interpretativamente, he logrado asimilar que los *conflictos* emergen de tensiones históricas, derivadas de la dialéctica entre los diversos sentidos sociales que los sujetos anudan en sus *prácticas*; y que, en este caso, corresponden tanto a mandatos institucionales específicos como a principios significativos que emergen de sus disposiciones subjetivas.

Por lo tanto, las *prácticas de institucionalización* se constituyen desde que los sujetos son interpelados por prescripciones oficiales y asumen atributos derivados de las posiciones institucionales que ocupan, así como por entretejer e imprimir en sus prácticas sentidos científicos que emergen de sus estructuras subjetivas singulares (en términos de motivaciones, concepciones, intenciones, etc.); además comparten y defienden pautas, premisas e intereses inherentes a los grupos en que participan. Por cierto, la relación entre los grupos no es necesariamente complementaria sino llega a ser antagónica, por lo que suelen adicionar constantes e importantes presiones académico-políticas enmarcadas por premisas teóricas e ideológicas, a fin de reposicionarse en la UPN o bien reorganizar este campo institucional.

En general, se advierte que en torno a la actividad investigativa de la UPN, los *conflictos* han tendido a objetivarse como presiones, problemáticas, dificultades, limitantes y luchas; de hecho, en momentos coyunturales y de crisis, los sujetos participantes han identificado a los conflictos como contradicciones, desconciertos, ambigüedades, disputas, fricciones, etc. No obstante, los distintos conflictos no han implicado parálisis o estancamiento, pues al transcurrir cierto tiempo han sido pauta para que, a su vez, académicos y grupos complementarios o antagónicos los reconocieran, evaluaran y afrontaran como susceptibles de resolver; y no es extraño que las propuestas de resolución las adscriban en diferentes paradigmas, derivados tanto de sus trayectorias profesionales heterogéneas como de las diversas posiciones institucionales ocupadas (desde donde focalizan prioridades y preocupaciones distintas).

Buena parte de lo expuesto es profundamente significativo, por lo que su recapitulación sintética ayuda a entender cómo *trayectorias profesionales* (demarcadas por origen formativo y experiencias laborales previas), contribuyeron a entretenerse y en cierta medida a pautar lo definido como *historia institucional* objetiva de la UPN; así como a orientar prácticas de investigación educativa emprendidas de manera particular y original por académicos del área de investigación, bajo el entramado de *ordenamientos instituidos y sentidos instituyentes*. Las *prácticas investigativas* primero se perfilaron institucionalmente desde ordenamientos organizativos, acusados de generales y ambiguos por académicos contratados inicialmente para realizar esta actividad académica; sin embargo, en gran parte asumieron otras actividades institucionales consideradas como urgentes y muy pocos acotaron proyectos de investigación en torno a temas de interés personal, desde antes desarrollados en otras instancias.

Pero, entre 1980 y 1982, estos académicos incrementaron gradualmente sus proyectos de investigación sobre temáticas que no sólo les eran afines sino que asumieron como pertinentes al perfil institucional de la UPN; no obstante, destaca que tales proyectos y temáticas resultaron de prácticas reflexivas emprendidas por estos académicos, mediante el diálogo, discusión y acuerdos colectivos. En 1983, tales prácticas contribuyeron a instaurar, operar y legitimar una organización departamental del área de investigación; la que, a su vez, dinámicamente les pautó reglas del juego específicas y objetos de estudio válidos a investigar; además, en 1985 conquistaron la legalización formal de esa organización, a fin de conseguir y

proseguir el desarrollo y reproducción relativamente estable de esta actividad, durante la segunda parte de los 80's.

No obstante, durante los 90's retomaron un papel protagónico directivos de esta área, bajo posicionamientos de carácter piramidal-vertical; pues bajo golpes de mando superior, el Rector nombró directamente a los dos directores del área de investigación que ocuparon ese cargo entre 1989 y 1996, quienes a su vez reagruparon unilateralmente a los investigadores desde criterios administrativos a fin de *operar los proyectos de investigación mediante programas temáticos, y luego procuraron acotarlos mediante líneas de investigación genéricas*. Sin embargo, se rememora que ante tales decisiones de autoridad los investigadores no dejaron de oponer distintos tipos de resistencia, como ponerse a distancia del directivo u oponer indiferencia a indicaciones para concentrarse en sus proyectos de interés particular, y hasta oponerse de manera abierta y declarada mediante documentos o en reuniones colectivas (Cfr. *R.V. 1 y 12, 2007; y R.I. 3, 2009*).

Por lo tanto, dichas *prácticas de institucionalización* se han pautado y construido socio-históricamente bajo el entramado de esta historia institucional y por el papel protagónico de sujetos singulares (remontados a orígenes formativos y experiencias profesionales); aunque intersubjetivamente han sido motivo de reflexión, debate, consenso, legitimación y cambio, sin dejar de sufrir ajustes y modificaciones coyunturales, en función de diversos mandatos institucionales, sentidos singulares y conflictos grupales. Este planteamiento coincide con premisas de distintas disciplinas y perspectivas teóricas:

Por ejemplo, el psicoanálisis freudiano apela que la *infancia marca de por vida el destino*, pues desde la niñez se acuña la base potencial de cognición, sensibilidad y capacidades que marcan el futuro de la persona en su adultez (Ramírez, 2003: 11-20); ello de cierto modo fundamenta lo que Jorge Luis Borges considera sobre su vocación literaria, al estimar que al final de su niñez y principio de la adolescencia descubrió que *su destino era literario* (Cfr. García, 2009). Al respecto, historiográficamente se enfatiza que toda génesis es base de continuidad y de transformación; de manera tal que funge como plataforma desde la cual toda *experiencia social e histórica se estructura temporalmente. Es decir, a partir de pasados presentes y de pasados futuros* (Zermeño, 2002).

Por su parte, la sociología crítica y la psicología social analizan los procesos socio-históricos con mayor complejidad, en tanto respaldan la tesis de que las relaciones sociales están en constante y franca tensión constructiva, pues en su constitución intervienen *estructuras objetivas* referidas a *posiciones* deterministas, y *disposiciones subjetivas* que implican historias incorporadas relativamente; cuyo anudamiento es base de sentidos significativos que se entretejen e imprimen en las prácticas de institucionalización (Cfr. Bourdieu, 1991; y Schvarstein 2006). Por lo que esas *prácticas* (como *tomas de posición*) se respaldan constantemente en dinámicas socio-históricas, al implicar varias combinaciones de *presente-pasado-porvenir* (Cfr. Certeau, 2000; y Bourdieu, 1991 y 2002).

Conforme al contenido expuesto en incisos anteriores, queda claro que sería una relativa simplificación atar el destino a la infancia, pues aquí se asume que toda práctica (por ejemplo, de investigación educativa) se ajusta constantemente según condiciones contextuales y situaciones socio-históricas e institucionales; donde juega de manera central la *historia incorporada (habitus)* de los sujetos sociales, quienes desde sus disposiciones subjetivas apropiadas y ya sea de manera individual o grupalmente no dejan de luchar por perfilar rumbos o cambiar destinos personales e institucionales (Cfr. Bourdieu, 2005b y 1987).

Por lo que, si bien en cierta medida es posible coincidir con Freud acerca de que la niñez marca de por vida, no obstante los sujetos sociales también se caracterizan por ser activos y reflexivos; desde cuyas facultades reconocen oportunidades, opciones y posibilidades para decidir reproducir o transformar esas marcas, tendiendo a darle continuidad y ajustar los destinos, o bien iniciar o recomenzar nuevos rumbos, de modo que es susceptible vencer lo que en la inmediatez llega a parecer como inevitable.

Puntualizando, la fundación institucional de la UPN derivó de la lucha y presión entre dos fuerzas institucionales cupulares: por un lado, la devenida de la tradición gremial y abanderada por intereses corporativo-sindicales (SNTE); ante la resistencia, oposición e impulso de un proyecto alternativo de Universidad, que por otro lado antepusieron

autoridades educativas oficiales (SEP)²⁷. Esa disputa orilló a la comisión encargada de elaborar el proyecto base del decreto de creación a realizar una definición institucional; no obstante, varios académicos han calificado tal acción como precipitada, general, ambigua y carente de pautas para perfilar, organizar y regir el desarrollo de esta naciente Universidad, en términos de política académica, ordenamientos y normatividad institucional.

Precisamente, en torno a dicha definición y carencias se orientaron las primeras prácticas de los sujetos que empezaron a integrar el campo académico de la UPN; prácticas que paulatinamente se reflexionaron y ajustaron hacia lo que varios grupos de académicos definieron como propio del perfil de esta institución, así como al asumir lo que realmente sabían hacer a partir de su formación y experiencia profesional anterior. En este sentido, cabe recapitular que durante los primeros 20 años de esta vida institucional, las *prácticas de institucionalización* emprendidas por sujetos singulares se han ajustado conforme diversas situaciones conflictivas y condiciones histórico-contextuales prevalecientes en varios momentos de esta Universidad. Al respecto, distintos relatos de vida esbozan ese proceso socio-histórico:

Durante el primer año y medio se supeditó la actividad investigativa a otras tareas prioritarias; enseguida se desarrollaron los primeros proyectos de investigación a título personal; luego durante los 80's y ante el vacío institucional en materia de política investigativa, académicos del área de investigación procedieron a reflexionar, acordar y legalizar el desarrollo de los proyectos a partir de la conveniencia de agruparse temática y departamentalmente, conforme al perfil institucional y lo que como investigadores les era posible hacer. Aunque, durante los 90's volvieron a retomar bríos los golpes verticales de mando directivo, dirigidos a reagrupar y acotar los proyectos conforme programas y líneas de investigación, además se fortaleció el cuestionamiento de académicos del área de docencia en contra del rol especializado de investigador; lo cual terminó repercutiendo en la redefinición institucional para reconfigurar dicho rol hacia una figura de académico universal, básicamente como profesor-investigador (Cfr. R.V. 1, 3, 4, 5, 9, 11, y 12, 2007 y 2009).

²⁷ Se insistió sobremedida sobre este contexto histórico de carácter político-sindical, en torno al cual se demandó la fundación de la UPN; además que ello ha motivado la delimitación de distintos objetos de estudio. Al respecto destacan los trabajos de: Olac Fuentes (1979), Yuri Jiménez (2004 y 2009), Pablo Latapí (1978a y 1978b) y Prudenciano Moreno (2001).

Por lo tanto, aquí se asume que las trayectorias profesionales de quienes fueron asumiendo las prácticas de investigación, pronto y constantemente se anudaron de manera estrecha con la historia institucional de la UPN, impactándose de manera mutua y permanente dicha historia con tales trayectorias conforme la mediación de diversos conflictos socio-históricos, que contribuyeron a decantar la constitución de prácticas de institucionalización de la Investigación Educativa. Por lo que es imprescindible entender la contribución y constitución interdependiente de estos ejes, a partir de su relación dialéctica.



Ilustración 12.- Unidad Ajusco de la UPN (2009: 11).

CONSIDERACIONES CONCLUSIVAS: Prácticas de institucionalización constituidas por mandatos instituidos y sentidos instituyentes.

*“Saltar rápidamente a conclusiones,
raramente conduce a felices aterrizajes”*

Pío Baroja

A propósito del objeto de estudio de esta investigación, acerca de *cómo se institucionalizó la investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, entre 1978 y el 2000*, y conforme al análisis efectuado bajo la relación teoría-empiría, desde referentes amparados en documentos y en relatos de vida focalizados en torno a prácticas investigativas objetivadas en este contexto institucional; a *grosso modo* arribé a las consideraciones conclusivas siguientes:

- Prácticas particulares emprendidas intencionada y socio-históricamente por grupos y sujetos singulares, son precisamente la base, el medio y el motor instituyente de ideales y fines por los que se lucha para institucionalizarlos como instituciones sociales duraderas; en términos del área educativa es el caso de una Universidad (en este caso la UPN) que en su oportunidad fue propuesta por un grupo cupular (dirigencia del SNTE) a fin de resolver una necesidad educativa (profesionalización del magisterio en servicio), pero para legitimarla tuvo que negociar y disputar su propuesta ante la visión del grupo hegemónico y rival (SEP). De ese proceso de disputa terminó concretándose legalmente (decreto de creación) la UPN, como una institución de educación superior específica.
- La actividad de investigación educativa para ser institucionalizada como una institución social duradera y practicada de manera regular en el seno de la UPN, no bastó con estar *instituida* de manera general (en el decreto de creación) como una de las tres funciones sustantivas de esta Universidad, ni con mandar su organización institucional mediante áreas académicas, pues por un lado el mandato se postergó ante la situación coyuntural de asumir tareas de docencia como prioridad urgente y luego dependió de la perspectiva e intencionalidad del grupo de autoridades de ese entonces para reafirmarla como un oficio a realizarse especializada por académicos con dedicación exclusiva. Pero, estos académicos objetivaron primero prácticas reflexivas y autocríticas para asimilar y trascender el vacío de las políticas institucionales al respecto, así como para reconocer sus debilidades, fortalezas y retos a asumir como investigadores; paulatinamente, impulsaron

prácticas colegiadas de autogestión a fin de perfilar y legitimar su agrupamiento por líneas temáticas de investigación, así como para legalizar la organización departamental de la investigación. Aunque, sus definiciones y organización de la investigación enfrentaron la oposición y creciente conflicto ante académicos ocupantes de posiciones institucionales distintas y que vislumbraban reorganizar la vida académica de la UPN, mediante la articulación de las distintas funciones académicas mediante áreas temáticas y a cargo de todo académico.

- Prácticas de institucionalización de la investigación educativa desencadenan y se constituyen por procesos dialécticos constantes entre lo instituyente, lo instituido y lo contra-instituyente; en tanto, dinámicamente lo instituido-objetivo se confronta y/o complementa con la intencionalidad de prácticas instituyentes, que al institucionalizarse enfrentan nuevas presiones y prácticas contra-instituyentes de grupos subalternos, o bien de los grupos y sujetos que con anterioridad ocupaban posiciones hegemónicas..
- Las prácticas de institucionalización se constituyen de manera socio-histórica e interdependiente tanto por mandatos instituidos objetivamente (en términos de leyes y normas definidas y ajustadas durante la historia institucional), así como por disposiciones subjetivo-instituyentes (que sujetos singulares estructuran a lo largo de sus trayectorias profesionales). Ello se observa desde la temporalidad fundacional de la UPN, cuando su decreto de creación ordenó en lo general que la actividad investigativa debía cumplirse en un área institucional especializada; para ello, quien ocupaba la posición de máxima autoridad del área de investigación pretendió asumirla con profesionistas que tuvieran perfil y experiencia investigativa. Así, primero invitó a un grupo de 13 investigadores con distintas formaciones disciplinarias y procedentes del INIE; y para los 80's se regló institucionalmente la contratación sistemática mediante concursos de oposición, a fin de garantizar el perfil especializado requerido para cada área académica, como la de investigación.
- Durante el periodo analizado, los académicos no sólo se agruparon por áreas especializadas de docencia, investigación y difusión, conforme al mandato institucional;

sino, en paralelo, contribuyeron con prácticas instituyentes al debatir, acordar, definir y legitimar la institucionalización de reglas del juego de la organización temático-departamental, así como para diseñar programas de corte interdisciplinario a fin de trascender proyectos individualistas y aislados. Por ello, al observar la constitución socio-histórica e interdependiente de prácticas de institucionalización debe comprendérselos bajo la contribución de historia institucional y trayectorias profesionales; pero también es importante advertir que la historia institucional (en este caso de la actividad investigativa en la UPN) es apoyada por prácticas instituyentes de quienes participan en ella conforme capitales apropiados durante procesos formativos y de experiencia académica; a su vez, las trayectorias profesionales se ajustan, enriquecen y potencian por los mismos mandatos instituidos durante la historia institucional, más cuando derivan de las propias prácticas de institucionalización o cuando convocan acciones contra-instituyentes de los sujetos implicados. En suma, cada referente (historia institucional, trayectorias profesionales y prácticas de institucionalización) se constituyen interdependientemente.

- Desde el principio las trayectorias profesionales de los académicos de la UPN se caracterizaron por su heterogeneidad, conforme diversas motivaciones significativas ancladas en sus orígenes sociales distintos y en sus diferentes formaciones disciplinarias y experiencias académicas. Destaca en esta Universidad la heterogeneidad derivada de la decisión de autoridades superiores para integrar a universitarios con profesores normalistas, cuyo entrecruzamiento no resultó ajeno para los académicos implicados sino lo asumieron como muy significativo; pues para unos sustentó diversas luchas y conflictos y para otros potenció la posibilidad de ampliar su atención a problemas y necesidades institucionales, desde diversos enfoques, perspectivas y tradiciones académico-culturales.
- Las prácticas de investigación se institucionalizan dentro del contexto de mandatos instituidos durante esta historia institucional (tanto internos como externos), en la que conforme diversos procesos socio-históricos se han creado, modificado y recreado condiciones institucionales específicas; como es la definición estructural del campo académico de la UPN mediante áreas especializadas (entre ellas la de investigación); y la reorganización de este campo mediante la definición y normatividad de 5 áreas académicas, que integran sobre todo las funciones de docencia e investigación. Importa

destacar que dentro de esas condiciones participan sujetos singulares y heterogéneos, quienes no sólo ocupan distintas posiciones institucionales (por ejemplo: autoridades y académicos), sino además se caracterizan como *fundadores*, *herederos*, *adherentes* y *oposidores-sucesores*. Estas categorías permiten identificar y diferenciar a académicos que integraron el área de investigación durante distintos momentos históricos, pero además contribuyen a reconocer sentidos significativos que de manera complementaria o diferenciada se han impreso en las prácticas socio-históricas de investigación.

- Por ejemplo, los *fundadores de la actividad investigativa en la UPN* imprimieron sentidos apropiados durante sus trayectorias profesionales (como saberes y competencias investigativas heterogéneas), con las que interpretaron y emprendieron tomas de posición sobre el tipo de institución en la que participaban inicialmente (como tomar conciencia de que la UPN se fundó para formar profesionales de la educación), así como identificar la existencia o carencia de condiciones que apoyaran el desarrollo de las actividades académicas y reconocer la claridad o no de políticas institucionales sobre lo que correspondía hacer como institución específica (en este caso en materia investigativa); de este modo y durante el primer lustro, emprendieron prácticas reflexivas de institucionalización mediante las que lograron establecer una organización académico-departamental e impulsar líneas de investigación.
- Los *herederos* son académicos que ingresaron al área de investigación de manera directa y mediante concursos de oposición en años subsecuentes, pero trataron de adecuar y reproducir sus prácticas conforme pautas, experiencias y enseñanzas que los *fundadores* (como *padres putativos*) les instruyeron en torno a la institucionalización del oficio de su interés mutuo (en este caso, en torno a temas y problemáticas especializadas del campo de la investigación educativa), mismo que procuraron desarrollar con especial dedicación (apuntalando, por ejemplo: líneas y tipos de investigación).
- Por su parte, los académicos *adherentes* originalmente ingresaron en áreas diferentes a la de investigación y lograron su readscripción debido a su interés y experiencia investigativa adquirida en otros espacios institucionales; aunque no sólo reclamaron y lograron reconocimiento sobre sus competencias investigativas en las que se habían formado

mediante estudios de posgrado y en las que habían obtenido experiencia durante su desempeño profesional, sino además procuraron adaptar sus prácticas conforme a las reglas del juego que prevalecían en el área de investigación, como campo de juego distinto en el que se habían re-adscrito.

- En cambio los *opositores-sucesores* se reposicionaron sobre todo en el área de docencia, desde donde emprendieron una larga lucha académico-política para finalmente conseguir que la organización académica vigente durante más de 20 años, se reorganizara mediante el vínculo docencia-investigación.
- Ante el campo de investigación educativa institucionalizado como oficio especializado durante los primeros 20 años de la UPN, paulatinamente creció tanto el interés de muchos docentes por engrosar este campo institucional gracias a su experiencia investigativa, así como ánimos de oposición contra-instituyentes en varios grupos de académicos que gradualmente fortalecieron su exigencia de vincular investigación y docencia al respaldarse en enfoques y nociones teórico-ideológicas. Ello propició la definición y legitimación de una nueva normatividad y organización académico-institucional, misma que empezó a operar a principios del siglo XXI.
- Las prácticas académico-investigativas se constituyen de manera dialéctica, durante procesos socio-históricos de objetivación, legitimación, reproducción y cambio, así como por una doble vertiente: por un lado, mandatos instituidos durante la historia institucional promueven la institucionalización de prácticas investigativas centradas en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación en materia educativa; por otro lado, disposiciones subjetivas estructuradas a lo largo de las trayectorias profesionales de investigadores singulares impulsan prácticas de institucionalización, a fin de profundizar y apropiarse de la definición normativo-organizativa de la actividad investigativa.
- Las determinaciones y contribuciones de la historia institucional y de las trayectorias profesionales implican la relación conflictiva y tensa que ha contribuido a entretejer el entramado constitutivo de las prácticas de investigación educativa en la UPN, con base en lo cual se proyecta su desarrollo bajo un doble movimiento en espiral constante: tanto en

términos de *prácticas de institucionalización*, así como *institucionalización formal y fundacional de prácticas* ... nuevamente otras prácticas de institucionalización, seguida de la institucionalización refundacional de las prácticas, y así sucesivamente...

Justamente, las anteriores consideraciones conclusivas contribuyen a comprender cómo las prácticas de investigación educativa se constituyen socio-históricamente bajo una doble relación y expresión dialéctica: tanto de *institucionalización de prácticas de investigación educativa* (conforme mandatos normativo-organizativos instituidos durante esta historia institucional), así como de *prácticas de institucionalización de la actividad investigativa para la UPN* (impulsadas por sentidos instituyentes derivados de trayectorias profesionales singulares). En este sentido, se advierte que esta Universidad se ha construido socio-históricamente como Institución específica, además de encarnar sensibilidad e intenciones bajo la contribución de diversos sentidos en tensión, entre los que han jugado un papel significativo los aportados por sus académicos; aunque, a su vez y dinámicamente, ellos también enriquecen y ajustan sus sentidos y disposiciones subjetivo-singulares, conforme lo definido y mandatado durante esta historia institucional, así como por las contribuciones a este campo universitario de ellos mismos, o bien por la de otros grupos y sujetos.

Asimismo, los *conflictos* aquí focalizados analíticamente *se han entramado socio-históricamente durante varias prácticas de institucionalización de investigación educativa* y, a su vez, han llegado a implicar situaciones de *lucha* y *crisis*; de manera tal que han contribuido a empujar y fundamentar modificaciones, ajustes y cambios socio-históricos, tanto de la actividad investigativa como de la estructura y organización de este campo académico; aunque, al encarar los *conflictos* y según el posicionamiento de los sujetos, su resolución a algunos les ha supuesto consideraciones de logro y avance, pero a otros al no serles favorable les ha implicado estancamientos y hasta retrocesos.

En particular, aquí se han abordado varios procesos paralelos de desarrollo y de conflicto en el campo académico de la UPN, entre 1978 y el 2000, mismos que han permitido observar cómo las *prácticas de institucionalización de la investigación educativa* además de constituirse socio-históricamente también se han ajustado de manera constante, como resultado de diversas *tensiones* (científico-institucionales) y *presiones* (político-académicas) que, a su vez,

originan varios *conflictos* entre sujetos y grupos académicos distintos. Conflictos que paulatinamente se agudizaron como crisis y contribuyeron a redefinir las posiciones académicas, así como a reestructurar y reorganizar las relaciones sociales con las que se ha orientado la producción académica de esta Universidad, configurando esas relaciones no sólo de manera competitiva sino con un carácter más complejo y cada vez más conflictivas.

En síntesis, los resultados y hallazgos aquí expuestos contribuyen a comprender la dialéctica constitutiva de los procesos de institucionalización socio-histórica y política durante los cuales tanto se ha estructurado y ajustado el campo académico (en este caso de la UPN), y se ha acuñado y orientado el modo en que distintos sujetos singulares (entre ellos, autoridades y académicos) han asimilado o resistido ordenamientos de este contexto institucional, así como impreso sentidos subjetivos en las prácticas de investigación educativa.

En este sentido, la trama narrativa expuesta entreteje y anuda *historia institucional y trayectorias profesionales*; y permite interpretar comprensivamente que *los procesos de institucionalización implican un entramado dialéctico*, pues durante temporalidades de fundación, desarrollo y ajuste de las prácticas de investigación educativa se anudan en constante tensión: mandatos normativo-organizativos *instituidos* durante la *historia institucional* de la UPN, y disposiciones *instituyentes* de los sujetos implicados; quienes encarnan atributos de las posiciones institucionales que ocupan y, a su vez, paulatinamente cuestionan y/o se oponen a lo establecido mediante la proyección de capitales simbólico apropiados durante sus *trayectorias profesionales*. Además, los sujetos implicados comparten pautas e intereses intersubjetivos e inherentes a los grupos en que participan; aunque los grupos suelen ser antagónicos y adicionar constantes presiones académico-políticas desde premisas teóricas e ideológicas, a fin de posicionarse o reposicionarse en el campo institucional, o bien reorganizar la vida académica.

En suma, la institucionalización corresponde a procesos socio-históricos y políticos, inacabados y en constante construcción-reconstrucción; por lo que las prácticas de institucionalización de la investigación educativa remiten a tales procesos constitutivos, mediante la relación dialéctica entre: *mandatos normativo-organizativos instituidos* (movimiento que determina la *institucionalización de prácticas*) y *sentidos académico-*

científicos instituyentes (movimiento significativo que orienta *prácticas de institucionalización*). Justamente, dicha relación dialéctica implica los dos movimientos socio-históricos y constitutivos de las prácticas de institucionalización, mismos que son asumidos, resistidos y/o emprendidos por sujetos singulares, heterogéneos y en asociación grupal; el primero lo asume un grupo de sujetos en temporalidades fundacionales o refundacionales, y el segundo lo emprende de manera instituyente o contra-instituyente otro(s) grupo(s) de sujetos a mediano y largo plazo, durante temporalidades de desarrollo y crisis conflictivas.

Por último, no deseo terminar sin antes precisar que lo aquí tratado lo abordé básicamente a partir del referente empírico derivado de la perspectiva de los sujetos y de su triangulación con algunos documentos normativos e informativos de carácter oficial-institucional; no obstante lo analizado como *prácticas de institucionalización e institucionalización de prácticas* no es sino un resultado inicial que contribuye a perfilar una línea de investigación a decantar con futuras investigaciones, mediante las cuales será posible explorar este proceso de institucionalización en otros contextos institucionales de educación superior. Ello permitirá focalizar asuntos no profundizados de manera suficiente en esta investigación; como:

- El proceso de conformación de diversos grupos y su papel protagónico y mediador en los procesos de institucionalización; pues asumo que al respecto traté de manera muy aproximativa los aquí identifique con las categorías de: *fundadores, herederos, adherentes y opositores-sucesores*.
- Implicaciones para la institucionalización de procesos de *mestizaje institucional*, como los aquí enunciados *entre normalistas y universitarios*.
- El papel del CONACyT para la institucionalización de la investigación en general y de la investigación educativa en particular, mediante el Sistema Nacional de Investigadores (SIN) y el financiamiento de la investigación.

Asuntos como estos y otros quedan pendientes para focalizar y profundizar; no obstante, con esta investigación he pretendido abonar sobre procesos de institucionalización de la investigación educativa, en tanto son escasos los estudios al respecto al interior de las Instituciones de Educación Superior, desde perspectivas socio-históricas; de ahí parte de la importancia de esta línea analítica a seguir trabajando.

FUENTES PRIMARIAS

Registros de *relatos de vida*:

- AZA: Registros de entrevista-relato de vida de Informante 1. México: 2007, 2009 y 2010.
- AZA: Registros de entrevista-relato de vida de Informante 2. México: 2007 y 2008.
- AZA: Registro de entrevista-relato de vida de Informante 3. México: 2007.
- AZA: Registro de entrevista-relato de vida de Informante 4. México: 2007.
- AZA: Registros de entrevista-relato de vida de Informante 5. México: 2007 y 2010.
- AZA: Registro de entrevista-relato de vida de Informante 6. Mexicali: 2007.
- AZA: Registro de entrevista-relato de vida de Informante 7. Mexicali: 2007.
- AZA: Registros de entrevista-relato de vida de Informante 8. Mexicali: 2007 y 2008.
- AZA: Registro de entrevista-relato de vida de Informante 9. Mexicali: 2007.
- AZA: Registro de entrevista-relato de vida de Informante 10. Mexicali: 2007 y 2008.
- AZA: Registros de entrevista-relato de vida de Informante 11. México: 2008 y 2009-2010.
- AZA: Registro de entrevista-relato de vida de Informante 12. México: 2007 y 2009-2010.

Registros de *relatos informales*:

- AZA: Registros de relato de informante informal 1. México: 2009 y 2010.
 - AZA: Registro de relato de informante informal 2. México: 2009.
 - AZA: Registros de relato de informante informal 3. Pachuca: 2008 y 2009.
 - AZA: Registro de relato de informante informal 4. Pachuca: 2008.
 - AZA: Registros de relato de informante informal 5. Pachuca: 2008 y 2009.
 - AZA: Registros de relato de informante informal 6. Pachuca: 2009-2010.
 - AZA: Registro de relato de informante informal 7. Pachuca: 2009.
 - AZA: Registros de relato de informante informal 8. México: 2008, 2009-2010.
 - AZA: Registros de relato de informante informal 9. México: 2008 y 2009.
 - AZA: Registro de relato de informante informal 10. México: 2008 y 2009.
-

Registros de diarios y de otros documentos:

- AZA: *Diario de campo de observación*. México-Pachuca-Mexicali: 2007-2009.
- AZA: *Diario del investigador*. México-Pachuca-Mexicali: 2007-2011.
- AZA: *Registros en carpetas de documentos personales compartidos por los informantes*. México-Pachuca-Mexicali: 2007-2009.

FUENTES BIBLIO-HEMEROGRÁFICAS

- ◆ Akkari, Abdeljalil y Soledad Perez (1998): “Educational research in Latin America: review and perspectives”; en *Education Policy Analysis Archives* (Tempe, Arizona). Volumen 6, Número 7. Arizona State University, march: 1-8.
- ◆ Anaya Barrera, Patricia y otros autores (1985): “Hombre, conocimiento y sociedad”; en Rodríguez Ortiz, Imelda Ana (Coord.): *Apuntes de Sociología Médica*. UNAM, México: 23-67.
- ◆ Arredondo, Mariniano (2003): “Políticas de apoyo y financiamiento de la investigación educativa”, en Weiss, Eduardo (Coord.): *El Campo de la Investigación Educativa, 1993-2001*. COMIE-SEP-CESU, México: 237-248.
- ◆ Arredondo Galván, Martiniano y Ricardo Sánchez Puentes (Coords.) (2004): *Campo Científico y Formación en el Posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*. UNAM-Plaza y Valdés, México.
- ◆ Arredondo, Martiniano y otros autores (1989): *Los Procesos de Formación y Conformación de los Agentes de la Investigación Educativa* (Cuadernos del CESU, Núm. 13). UNAM, México.
- ◆ Arteaga Castillo, Belinda (1994): *La Institucionalización del Magisterio (1938-1946)*. UPN, México.
- ◆ Augé, Marc (2005): *Los «no lugares» Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa, Barcelona.
- ◆ Bachelard, Gaston (1994): *La Formación del Espíritu Científico*. Siglo XXI, México.
- ◆ Balandier, Georges (1990): *El Desorden. Ensayos sobre el caos y las ciencias sociales*. Gedisa, México.
- ◆ Banks, Olive (1983): *Aspectos Sociológicos de la Educación*. Narcea, Madrid.
- ◆ Becher, Tony (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa, Barcelona.
- ◆ Becher, Tony (1992): “Las disciplinas y la identidad de los académicos”; en *Universidad Futura* (México). Vol. 4, núm. 10. Revista de la UAM-Azcapotzalco, verano: 55-72.
- ◆ Béjar Navarro, Raúl y Héctor H. Hernández Bringas (1996): *La Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*. CRIM-UNAM/Porrúa, México.
- ◆ Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (2005): *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- ◆ Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (1997): *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido. La orientación del hombre moderno*. Paidós, Barcelona.
- ◆ Bertaux, Daniel (2005): *Los Relatos de Vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra, Barcelona.
- ◆ Bertaux, Daniel (1999): *Los Relatos de Vida*. Nathan, Paris (1997), (Versión mecanografiada. Traducción Mónica Moons, Revisión Marta Ves Losada; Julio, 1999).

- ◆ Bertely, María (2000): *Conociendo Nuestras Escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós, México.
- ◆ Bolívar, Antonio (2002): “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”; en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Granada). Vol. 4, núm. 1. Consultado el 9 de diciembre de 2010 en <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- ◆ Bourdieu, Pierre (2005a): *Las Reglas del Arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama, Barcelona.
- ◆ Bourdieu, Pierre (2005b) “Habitus, ethos, hexis ...”; en Giménez, Gilberto: *Teoría y el Análisis de la Cultura*. CONACULTA, México: 402-405.
- ◆ Bourdieu, Pierre (2003): *El Oficio de Científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama, Barcelona.
- ◆ Bourdieu, Pierre (2002): *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.
- ◆ Bourdieu, Pierre (1997): "El campo científico"; y "Las propiedades específicas de los campos científicos"; en *Los Usos Sociales de la Ciencia*. Nueva Visión, Buenos Aires: 11-57 y 83-87.
- ◆ Bourdieu, Pierre (1991): *El Sentido Práctico*. Taurus, Madrid.
- ◆ Bourdieu, Pierre (1988): “El espacio de los puntos de vista”, en *La Miseria del Mundo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- ◆ Bourdieu, Pierre (1987a): "Algunas propiedades de los campos"; en Giménez, Gilberto (Comp.) *La Teoría y el Análisis de la cultura*. SEP-UdeG-COMECSO, Guadalajara: 299-303.
- ◆ Bourdieu, Pierre (1987b) “Modos de objetivación de la historia y de la cultura”; “Estructura, habitus y prácticas”; “*Habitus, ethos, hexis ...*”; “Habitus y la convivencia ideológica”, en Giménez, Gilberto (Compilador): *La Teoría y el Análisis de la Cultura*. SEP-UdeG-COMECSO, Guadalajara: 259-262; 263-280; 281-285; 287-293.
- ◆ Bourdieu, Pierre (1983): *Campo del poder y campo intelectual*. Folios, México.
- ◆ Bourdieu, Pierre (1980): "La muerte incautando a la vida. Las relaciones entre: la historia referida y la historia incorporada", en *Actas de investigación en ciencias sociales* (Paris). Números 32-33, (Traducción Universidad Pedagógica Nacional).
- ◆ Bourdieu, Pierre (1976): "El campo científico"; en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (París). 2º année, números 2-3. Juin (Traducción: M. Arredondo G.; 37 pp.).
- ◆ Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2005): *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- ◆ Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2003): *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- ◆ Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1980): *El Oficio de Sociólogo*. Siglo XXI, México.
- ◆ Bravo, Víctor, Héctor Díaz-Polanco y Marco A. Michel (1989): *Teoría y Realidad en Marx, Durkheim y Weber*. Juan Pablos, México.
- ◆ Camarena, Eugenio (2006): *Investigación y pedagogía*. Gernica, México.
- ◆ Carr, Wilfred y Kemmis Stephen (1998): *Teoría Crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.

- ◆ Castañeda, Adelina y otros autores (1990): *Diagnóstico para los TRIE. Sedes: Guadalupe, N.L., Chihuahua, Chih., y Mérida, Yuc. Informe*. UPN, México.
- ◆ Castañeda, Adelina y otros autores (1991): “La investigación educativa: un campo en proceso de conformación”; en *Talleres Regionales de Investigación Educativa* (México). Número 1, mayo-agosto. Colección Cuadernos TRIE-UPN: 12-39.
- ◆ Castañeda, Adelina y otros autores (1992): *TRIE: Una Experiencia Regional de Formación en el Campo de la Investigación*. UPN, México.
- ◆ Castañeda, Adelina y otros autores (1993): *Los Talleres Regionales de Investigación Educativa. Propuesta, Alcances y Perspectiva*. UPN, México.
- ◆ Castillo Rubén y otros autores (1989): "Talleres Regionales de Investigación Educativa", en *Encuentro Regional de Investigadores en Educación. Memorias* (Red norte-noreste para la formación de personal académico-ANUIES). ANUIES, Monterrey: 257-268.
- ◆ Certeau, Michel de (2000): *La Invención de lo Cotidiano. 1 Artes de Hacer*. Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México.
- ◆ Colina Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid (2004): *Los Agentes de la Investigación Educativa en México. Capitales y habitus*. Plaza y Valdés-CESU-UNAM.
- ◆ Colina, Alicia y Raúl Osorio (2003): “Los agentes de la investigación educativa en México”; en Weiss, Eduardo (Coord.): *El Campo de la Investigación Educativa, 1993-2001*. COMIE-SEP-CESU, México: 97-120.
- ◆ COLMEX (2009): “Breve historia de El Colegio de México”; en *Página Web de El Colegio de México* (dirección electrónica: www.colmex.mx, consultada en marzo de 2009).
- ◆ COMIE (2005): *Linderos. Diálogos sobre investigación educativa*. COMIE-CEE-SEB-ITESO-CESU, México.
- ◆ CONACYT (1981): *Plan Maestro de Investigación Educativa, 1982-1984*. Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa-CONACyT, México.
- ◆ Corenstein, Martha (1988): “El significado de la investigación etnográfica en educación”; en Corenstein, Martha y otros autores: *Factores que Intervienen en la Calidad del Proceso Educativo en la Escuela Primaria*. UPN, México: 21-37.
- ◆ CREFAL (2009): “Antecedentes históricos”; en *Página Web del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe* (dirección electrónica: www.crefal.edu.mx, consultada en marzo de 2009).
- ◆ Chamizo, Octavio y Pilar Jiménez (1982) “El análisis institucional”; en *Perfiles Educativos* (México). Núm. 16. Revista del CESU-UNAM, abril-junio: 3-12.
- ◆ Charle, Christophe, Jürgen Schriewer y Meter Wagner (2006): *Redes Intelectuales Transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Pomares, Barcelona.
- ◆ Chiavenato, Idalberto (1990): “Modelo burocrático de organización”; en *Introducción a la teoría de la administración*. McGraw-Hill, México: 305-342.
- ◆ Choynowski, Mieczyslaw (1988): “El rol educativo de la ciencia”; en Barrientos, Rosa María y otros autores, *Algunos Tópicos sobre Investigación y Educación* (Colección Documentos de Investigación Educativa, Núm. 9). Universidad Pedagógica Nacional, México: 11-36.
- ◆ Darnton, Robert (2006): *La Gran Matanza de Gatos y Otros Episodios en la Historia de la Cultura Francesa*. FCE, México.

- ◆ Dendaluce, Iñaki (Coord.) (1998): *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Narcea, Madrid.
- ◆ Díaz Barriga, Ángel (1997): “Editorial”, en *Perfiles Educativos* (México). Tercera época, vol. XIX, núm. 78. Revista del Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, octubre-diciembre.
- ◆ *Diccionario de la Lengua Española* (2001): Real Academia Española, 22.^a Edición, Espasa-Calpe, Madrid. (Página web: <http://www.rae.es/rae.html>, consultada en agosto de 2008).
- ◆ *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (2003): Santillana, México.
- ◆ *Diccionario Enciclopédico Nuevo Espasa Ilustrado* (2002): Espasa-Calpe, Madrid.
- ◆ Dosse, Francois (2003): *Michel de Certeau. El caminante herido*. Universidad Iberoamericana, México.
- ◆ Ducoing, Patricia (1990): *La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*. CESU-UNAM, México.
- ◆ Ducoing, Patricia y Monique Landesmann (1993): *Las Nuevas Formas de Investigación en Educación*. Ambassade de France au Mexique-Universidad Autónoma de Hidalgo, México.
- ◆ Eco, Umberto (2008): *Decir casi lo mismo. Experiencia de traducción*. Lumen, México.
- ◆ Elizondo, Aurora (1988): *La Universidad Pedagógica Nacional ¿Un nuevo discurso magisterial?* (Colección Documentos de Investigación Educativa, Núm. 6). UPN, México.
- ◆ Elliot, John (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- ◆ Etkin, Jorge y Leonardo Schvarstein (1992): “Concepto de autoorganización”; “Paradigmas en el análisis organizacional”; “Componentes del paradigma de la simplicidad”; y “Componentes del paradigma de la complejidad”; en *Identidad de las Organizaciones*. Paidós, Buenos Aires: 57-66; 67-72; 73-81 y 82-110.
- ◆ Etzioni, Amitai (1993): “Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización”; en *Organizaciones Modernas*. UTEHA, México: 1-8 y 104-121.
- ◆ Ezpeleta, Justa y María Elena Sánchez (1982): *En busca de la realidad educativa. Las maestrías en educación en México*. DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- ◆ Fernández, Lidia M. (1998a): *El Análisis de lo Institucional en la Escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Cuaderno de Trabajo*. Paidós, Buenos Aires.
- ◆ Fernández, Lidia M. (1998b): *El Análisis de lo Institucional en la Escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas Teóricas*. Paidós, Buenos Aires.
- ◆ Fernández, Lidia M. (1998c): *El Análisis de lo Institucional en la Escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Cuaderno de Casos*. Paidós, Buenos Aires.
- ◆ Fernández, Lidia M. (1998d): *El Análisis de lo Institucional en la Escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Cuaderno de Control*. Paidós, Buenos Aires.
- ◆ Ferrandez A. y J. Sarramona (1984): *La Educación. Constantes y problemática actual*. CEAC, Barcelona.

- ◆ Fortes, Jaqueline y Larissa Lomnitz (1991): *La Formación del Científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*. Siglo XXI, México.
- ◆ Friedrich, Paul (1991): *Los Príncipes de Naranja. Un ensayo de método antropológico*. Grijalbo, México.
- ◆ Fuentes Molinar, Olac (1979) “Los maestros y el proceso político: la Universidad Pedagógica Nacional”; en *Cuadernos Políticos* (México). Núm. 21. Edit. Era, julio-septiembre: 91-103.
- ◆ Fuentes Navarro, Raúl (1999): “Institucionalización y postdisciplinización de las ciencias sociales en México”; en Reguillo y Fuentes (Coords.): *Pensar las Ciencias Sociales Hoy. Reflexiones desde la cultura*. ITESO, Guadalajara: 203-244.
- ◆ Gadamer, H. G. (1986): “El doble círculo hermenéutico”; en *Verdad y Método*. Anagrama, Salamanca.
- ◆ Gairín, Joaquín (1993): “El sistema escolar como ecosistema envolvente en la escuela”; en Sáenz, B.O. *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy, Marfil: 43-53.
- ◆ Galán Giral, María Isabel (Coord.) (1995): “Estudios sobre la investigación educativa”, en Quintanilla, Susana (Coord.): *Teoría, Campo e Historia de la Educación*. COMIE, México.
- ◆ García Canclini, Néstor (1986): *Desigualdad Cultural y Poder Simbólico. La sociología de Pierre Bourdieu*. INAH, México.
- ◆ García-Pelayo, Ramón (1988): *Nuevo Diccionario Enciclopédico Larousse Ilustrado*. Larousse, México.
- ◆ García Salord, Susana (2007): *El “Pretexto Baladí”: un secreto a voces acerca de la participación de los estudiantes en las reformas del régimen escolar*. IIMAS-UNAM, México (texto inédito).
- ◆ García Salord, Susana (2001): “Las trayectorias académicas de la diversidad a la heterogeneidad”; en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México). Núm. 50, vol. XVI. COMIE, enero-abril.
- ◆ García, Susana Rocío Grediaga y Monique Landesmann (2003): “Los académicos en México: hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002”, en Ducoing, Patricia (Coord.): *Sujetos, Actores y Procesos de Formación. Tomo I: Formación para la investigación; los académicos en México; actores y organizaciones*. COMIE-SEP-CESU, México: 124-125.
- ◆ Gaulejac, Vincent de (2002) “Lo irreductible social y lo irreductible psíquico”; en *Revista Perfiles Latinoamericanos*. Núm. 21. FLACSO, diciembre: 49-71
- ◆ Geertz, Clifford (1992): *La Interpretación de las Culturas*. Gedisa, Barcelona.
- ◆ Geertz, Clifford (1989): “Estar allí” y “Estar aquí”, en *El Antropólogo como Autor*. Paidós, Barcelona: 11-34 y 139-158.
- ◆ Giddens, Anthony (1993): “La producción y reproducción de la vida social”; en *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico*. Amorrortu, Buenos Aires: 95-131.
- ◆ Gil Antón, Manuel (2001): “Los académicos”; en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México). Vol. 6, núm. 11. COMIE, enero-abril: 7-10.
- ◆ Giménez, Gilberto (1992): “En torno a la crisis de la sociología; en *Sociológica. Perspectivas y problemas teóricos de hoy*. (México). Año 7, Núm. 20, septiembre-diciembre. Revista de la UAM-Azcapotzalco: 13-30.

- ◆ Ginzburg, C. (1999): “Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales”, en *Mitos, Emblemas, Indicios*. Gedisa, Barcelona: 138-175.
- ◆ Gouldner, Alvin W. (1979): “Romanticismo y clasicismo: Estructuras profundas de la ciencia social”; en *La Sociología Actual: Renovación y crítica*. Alianza, Madrid: 303-340.
- ◆ Grediaga, Rocío (1999): *Profesión Académica, Disciplinas y Organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos* (Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales con Especialidad en Sociología). El Colegio de México, México.
- ◆ Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (Coord.) (2009): *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en la investigación educativa*. UNAM-CRIM-PlazayValdes, México.
- ◆ Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1999): *Orígenes de la Institucionalización de la Investigación Educativa en México*. DIE-CINESTAV-IPN, México.
- ◆ Gutiérrez Serrano, Norma Georgina (1998): “Orígenes de la Institucionalización de la Investigación Educativa en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México). Volumen 3, número 5, enero-junio. Consejo Mexicano de Investigación Educativa: 13-38.
- ◆ Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1994): *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós, Barcelona.
- ◆ Heller, Ágnes (1987): “El saber cotidiano”, en *Sociología de la Vida Cotidiana*. Península, Barcelona: 317-358.
- ◆ Hernández, Luis y Francisco Pérez Arce (1982) *Las Luchas Magisteriales 1979-1981*. Macehual, México.
- ◆ Husén, Törsten (1988): “Paradigmas de la investigación en educación: un informe del estado de la cuestión”; en Dendaluce, Iñaki (Coord.), *Aspectos Metodológicos de la Investigación Educativa*. Narcea, Madrid: 46-59.
- ◆ Ianni, Octavio (2002): *Teorías de la Globalización*. Siglo XXI, México.
- ◆ Ichinen (2005): “28-La Institucionalización”; en dirección electrónica: <http://antibuda.blogspot.com/2005/02/28-la-institucionalizacion.html>. (dirección consultada el 21 de abril de 2008).
- ◆ ILCE (2009): *Página Web del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa* (dirección electrónica: www.ilce.edu.mx, consultada en marzo de 2009).
- ◆ Imbernón, Francisco (1994): *La Formación del Profesorado*. Paidós, Barcelona.
- ◆ IMCED (2009): “Líneas de la Investigación Educativa en México y el IMCED”; en *Página Web del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación* (Dirección electrónica: www.unimedia.net.mx/imced/gace.doc, consultada en marzo de 2009).
- ◆ INEP (2009): “História do Inep”; en *Página Web del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Ministério de Educação (Dirección electrónica: <http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>, consultada en marzo de 2009).
- ◆ Jiménez Alarcón, Moisés (2009): “Los maestros de México... ahora tenemos Universidad” (Memoria); en educ@upn.mx (México). Año 1, vol. 1, núm. 1. Revista Electrónica Cuatrimestral, UPN, agosto: 107-110.
- ◆ Jiménez, Yuri (2009): “Estructura de poder y reorganización académica en la UPN”; en educ@upn.mx (México). Año 1, vol. 1, núm. 1. Revista Electrónica Cuatrimestral, UPN, agosto: 29-38.

- ◆ Jiménez, Yuri (2004): *Democracia Académico-Sindical y Reestructuración Educativa en la UPN*. Plaza y Valdés/UPN/UAM/IET/AFL-CIO, México.
- ◆ Karabel, J. y A. H. Halsey (1976): “La investigación educativa: una revisión e interpretación”; en *Poder e Ideología en Educación*. Oxford University Press, New York (Traducción: Jorge G. Vatalas, 1984, UPN).
- ◆ Kuhn, Thomas (1993): *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. FCE, México.
- ◆ Lakatos, Imre (1993): *La Metodología de los Programas de Investigación Científica*. Alianza, Madrid.
- ◆ Lander, Edgardo (Comp. y Edit.) (2000): *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO-UNESCO, Buenos Aires.
- ◆ Landesmann, Monique (2009): “El periodo prefundacional, 1968-1974”; en Landesmann, Monique, Hortensia Hickmn y Gustavo Parra: *Memorias e Identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. Juan Pablos-UNAM, México.
- ◆ Landesmann, Monique, Hortensia Hickmn y Gustavo Parra (2009): *Memorias e Identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala*. Juan Pablos-UNAM, México.
- ◆ Landesmann, Monique (Coord.) (2006): *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. Juan Pablos, México.
- ◆ Landesmann, Monique (2001): “Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina”; en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México). Núm. 50, vol. XVI. COMIE, enero-abril.
- ◆ Lapassade, George (1977): *La Autogestión Pedagógica ¿La educación en libertad?* Guernica, Barcelona.
- ◆ Lapassade, George y René Loureau (1973): *Las Claves de la Sociología*. Laia, Barcelona.
- ◆ Latapí, Pablo (1977a): “Plan nacional de educación. Racionalidad política”, en *Proceso* (México). Núm. 41. Semanario, 15 de agosto: 30.
- ◆ Latapí, Pablo (1978a): “Indefiniciones de la Universidad Pedagógica”, en *Proceso* (México). Núm. 99. Semanario, 25 de septiembre: 28.
- ◆ Latapí, Pablo (1978b): “La Universidad Pedagógica se vuelve universidad ficticia”, en *Proceso* (México). Núm. 109. Semanario, 4 de diciembre: 29.
- ◆ Latapí, Pablo (1981): “Diagnóstico de la investigación educativa en México”; en *Perfiles Educativos* (México). Núm. 14, octubre-diciembre. Revista del CISE-UNAM: 33-50.
- ◆ Latapí Sarre, Pablo y otros autores (1997). “La investigación educativa en la UPN: una evaluación”; en *Perfiles educativos* (México). Vol. XX, núm.78: 3-23.
- ◆ Latapí, Pablo (2004): “La investigación educativa en América Latina: algunos retos” y “Elementos distintivamente latinoamericanos en la investigación e innovación educativa en la región”, en *La Investigación Educativa en México*. Fondo de Cultura Económica, México: 43-54 y 55-59.
- ◆ Leonardo, Patricia de (Coordinadora) (1986): *La Nueva Sociología de la Educación*. S. E. P./El Caballito, México.
- ◆ Levine, Robert (2006): *Una Geografía del Tiempo. O cómo cada cultura percibe el tiempo de manera un poquito diferente*. Siglo XXI, Buenos Aires.

- ◆ López, Oresta (Coord.) (2007): *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*. Pomares, México.
- ◆ López Portillo, José (1977-1982): *Informes Presidenciales. I INFORME DE GOBIERNO*. Oficina de la Presidencia de la República, México.
- ◆ Loureau, René (1975): *El Análisis Institucional*. Amorrortu, Buenos Aires.
- ◆ Maggi, Rolando (2003): “Usos e impactos de la investigación educativa”, en Weiss, Eduardo (Coord.): *El Campo de la Investigación Educativa, 1993-2001*. COMIE-SEP-CESU, México: 193-236.
- ◆ Marín, Álvaro (2005): “Historia de la pedagogía en México”, en *Sociedad Mexicana, Universidad y cultura*. Ligada a la siguiente dirección electrónica: http://www.geomundos.com/sociedad/universidades/historia-de-la-pedagogia-en-mexico_doc_5941.html (Consultada el 24/VIII/2009).
- ◆ Martínez, María Teresa y Teresa Negrete (2006): *La Evaluación en el Desarrollo Institucional: el caso de la UPN*. UPN-Más Textos, México.
- ◆ Martínez, Tomás Eloy (2008): *Santa Evita*. Alfaguara, México.
- ◆ Maya Obé, Carlos, Irma Ramírez y Sara Sánchez (2001): *Veinte años de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional*. UPN, México.
- ◆ Medawar, Peter B. (1982): *Consejos a un Joven Científico*. Fondo de Cultura Económica, México.
- ◆ Medina, Patricia (1992): *Ser Maestro, Estar en la escuela. La apropiación cotidiana del trabajo escolar en las relaciones entre maestros* (Colección Informes de Investigación Educativa, Núm. 4). UPN, México.
- ◆ Mills, C. Wright (1981): “I. La promesa” y “Apéndice. Sobre artesanía intelectual”; en *La Imaginación Sociológica*. FCE, México: 23-43 y 206-236.
- ◆ Miramontes, Pedro (2005): “El tiempo en los sistemas dinámicos”; en Valencia, Guadalupe (Coord.) *Tiempo y Espacio: miradas múltiples*. Plaza y Valdes-UNAM, México: 43-60.
- ◆ Moreno Moreno, Prudenciano (2001): *Historia del Proyecto Académico y Política Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional. 1978-2001*. México, UPN (Mimeo, versión: Archivo PDF).
- ◆ Morin, Edgar (2007): *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa, Barcelona.
- ◆ Muchelli, Alex (2001): *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Síntesis, Madrid.
- ◆ Narodowski, Mariano (1999): “La investigación educativa en América Latina: una respuesta a Akkari y Perez”; en *Education Policy Analysis Archives* (Tempe, Arizona). Vol. 7, Núm. 2. Arizona State University, January: 1-6.
- ◆ Negrete Arteaga Teresa de Jesús (2006): *Voces de Fundadores. Lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional (1978-1980)*. Edit. Pomares-UPN, México.
- ◆ Niño Uribe, Miguel Ángel (2009) “Fundación de la UPN. Una vivencia personal”; en educ@upn.mx (México). Año 1, vol. 1, núm. 1. Revista Electrónica Cuatrimestral, UPN, agosto: 17-21.
- ◆ Ortiz Pinchetti, Francisco (1978): “20 años de reforma educativa. De la demagogia a la utopía”, en *Proceso* (México). Núm. 70. Semanario, 6 de marzo: 3.

- ◆ Owens, Robert G. (1976): “Organizaciones complejas y burocráticas”; *La escuela como organización*. Santillana, Madrid: 79-107.
- ◆ Pacheco Méndez, Teresa (1997): “la investigación social institucionalizada”; en *La investigación universitaria en ciencias sociales. Su promoción y evaluación*. CESU-UNAM/Porrúa, México: 57-90.
- ◆ Pacheco Méndez, Teresa (1994): “Profesionalización de la Universidad mexicana y de la investigación”; en *La Organización de la Actividad Científica en la UNAM*. CESU-UNAM/Porrúa, México: 61-97.
- ◆ Peláez, Gerardo (1984): *Historia del SNTE*. Ediciones de Cultura Popular, México.
- ◆ Pérez Sedeño, Eulalia (2000): “Institucionalización de la ciencia valores epistémicos y contextuales: un caso ejemplar”; publicado en *Cuadernos Pagu*, N° 15; página web de la Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Dirección electrónica: www.oei.es/salactsi/sedeno1.htm (consulta realizada: 10 de octubre de 2007).
- ◆ Pineda, José Manuel y Antonio Zamora (1992), *Disciplina, Procesos Sociales e Institución Escolar* (Informes de Investigación Educativa, Núm. 1). Dirección de Investigación/UPN, México.
- ◆ Pintos, José-Luis (1994): “2.1.2 Institucionalización”; en Los Imaginarios Sociales (La nueva construcción de la realidad social): <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/imaginarios.htm> (dirección electrónica consultada el 10 de abril de 2008).
- ◆ Piña Osorio, Juan Manuel (Coord.) (2007): *Prácticas y Representaciones en Educación Superior*. UNAM-Plaza y Valdés, México.
- ◆ Piña Osorio, Juan Manuel (Coord.) (2004): *La Subjetividad de los Actores de la Educación*. UNAM-CESU, México.
- ◆ Poder Ejecutivo Federal (1989): *Programa para la Modernización educativa, 1988-1994*. México.
- ◆ Poder Ejecutivo Federal (1982): “IX Universidad Pedagógica Nacional” (Reseña Fundacional), en *Memoria de los Informes Presidenciales del Lic. José López Portillo (1976-1982)*. Oficina de la Presidencia de la República, México.
- ◆ Porta, Luis (2010) “La investigación biográfico-narrativa en educación. Entrevista a Luis Porta”; en *Revista de Educación* (Mar del Plata). Año 1, núm. 1. Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Mar del Plata, julio: 201-212.
- ◆ Pourtois, Jean Pierre y Huguette Desmet (1992): “Las dos tradiciones científicas”; en *Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas*. Herder, Barcelona: 23-49.
- ◆ Reyna, José Luis (2004): “La institucionalización y profesionalización de las ciencias sociales en América Latina”; en *Estudios Sociológicos* (México) ISSN 0185-4186, Vol. 12, N° 2; Revista de El Colegio de México: 483-493.
- ◆ Ricoeur, Paul (1999): “Del lenguaje del símbolo y de la interpretación” y “El conflicto de las interpretaciones”, en *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI, México: 7-21 y 22-35.
- ◆ Ricoeur, Paul (1998): *El Discurso de la Acción*. Cátedra, Madrid.
- ◆ Ricoeur, Paul (1995): *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI-Universidad Iberoamericana, México.

- ◆ Rivera, Miguel Ángel (1977): “Los estudiantes de la Normal Superior exigen su propia reforma”, en *Proceso* (México). Núm. 39. Semanario, 1 de agosto: 7.
- ◆ Robin, Regine (1996): *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- ◆ Rodríguez Sala, María Luisa (1990): *Científicos y Actividad Científica en la Zona Fronteriza del Norte de México: Algunos aspectos de su institucionalización*. Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, México.
- ◆ Rott, Renate (2008): “Institucionalización: Concepto”; en *Mujeres y Género en América Latina*. Pagina web del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Libre de Berlín http://www.lai.fu-berlin.de/es/e-learning/projekte/frauen_konzepte/projektseiten/konzeptebereich/rot_institucionalizaci%C3%B3n/contexto.html (dirección electrónica consultada el 21 de abril de 2008).
- ◆ Rueda, Mario (2003): “La investigación educativa en México (1992-2002)”; en Weiss, Eduardo (Coord.): *El Campo de la Investigación Educativa 1993-2001*. COMIE-SEP-CESU, México: 3-15.
- ◆ Rueda, Mario y Monique Landesmann (Coords.) (2001): *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* UNAM-CESU, México.
- ◆ Sánchez Puentes, Ricardo (1993): “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, en *Perfiles Educativos* (México). Núm. 61, CESU-UNAM, julio-septiembre: 64-78.
- ◆ Schmelkes, Corina y Martha López (2003): “Instituciones y condiciones institucionales de la investigación educativa”, en Weiss, Eduardo (Coord.): *El Campo de la Investigación Educativa, 1993-2001*. COMIE-SEP-CESU, México: 121-149.
- ◆ Schriewer, Jürgen y Edwin Keiner (1997): “Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México). Vol. 2, núm. 3. COMIE, enero-junio: 117-148.
- ◆ Schutz, Alfred (1974) *El Problema de la Realidad Social*. Amorrortu, Buenos Aires.
- ◆ Schvarstein, Leonardo (2006): *Psicología Social de las Organizaciones. Nuevos aportes*. Paidós, Buenos Aires.
- ◆ Secretaría de Educación Pública (1978): “Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional”, en *Diario Oficial* (México). Tomo CCCXLIX, Núm. 42. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, martes 29 de agosto: 15-18.
- ◆ Serrano, Martín Manuel (1978): “El placer y la norma en ciencias sociales”; en *Métodos Actuales de Investigación Social*. Akal, Madrid: 15-28.
- ◆ Sin Autor (1977a): “JLP apoya al Plan Nacional”, en *Proceso* (México). Núm. 43. Semanario, 29 de agosto: 18.
- ◆ Sin Autor (1977b): “Educación Pública. Todas las versiones sobre la salida de Muñoz Ledo”, en *Proceso* (México). Núm. 59. Semanario, 19 de diciembre: 1.
- ◆ Sin Autor (1977c): “Pablo Latapí: el Plan de Educación a salvo del cambio de secretario”, en *Proceso* (México). Núm. 59. Semanario, 19 de diciembre: 2.
- ◆ Sin Autor (1978a): “Contradicciones en torno a la U. Pedagógica”, en *Proceso* (México). Núm. 81. Semanario, 22 de mayo: 22.
- ◆ Sin Autor (1978b): “Normalistas contra la U. Pedagógica”, en *Proceso* (México). Núm. 91. Semanario, 31 de julio: 21.

- ◆ Soto Lescale, María del Rosario (1988): “Pedagogía o ciencias de la educación”; en Barrientos, Rosa María y otros autores: Algunos Tópicos sobre Investigación y Educación (Colección Documentos de Investigación Educativa, Núm. 9). UPN, México: 37-90.
- ◆ Stenhouse, Lawrence (1987): La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata.
- ◆ Taylor, S. J. y R. Bogdan (1990): Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Paidós, Buenos Aires.
- ◆ Tenti, Emilio (1984): “Alternativas teóricas para el análisis de la interacción maestro-alumno”; en Tenti, Emilio y otros autores: Expectativas del Maestro y Práctica Escolar. Universidad Pedagógica Nacional, México: 1-18.
- ◆ Tenti Fanfani, Emilio (1988): “El campo de las ciencias sociales de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis”; en Tenti, Emilio y otros autores: Políticas de Investigación y Producción de Ciencias Sociales en México. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro: 61-85.
- ◆ Thomson, J. B. (1994): “La metodología de la interpretación”, en Ideología y Cultura Moderna. México, UAM, México: 299-358.
- ◆ Uña Juárez, Octavio (1990): Materiales para una Sociología del Conocimiento y la Tradición Francesa: de Saint Simon a Halbwachs (Taller de Investigación Núm. 8). UNAM, México.
- UPN (2007c): Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente. México, UPN (Versión: Página virtual UPN, consultada en octubre de 2007).
- ◆ UPN (2008): Áreas Académicas de la Universidad Pedagógica Nacional. México, UPN (Versión: Página virtual UPN, consultada en agosto de 2008)
- ◆ UPN (2009): “Inauguración de los cursos en la Universidad Pedagógica Nacional” (Memoria); en educ@upn.mx (México). Año 1, vol. 1, núm. 1. Revista Electrónica Cuatrimestral, UPN, agosto: 99.
- ◆ UPN (1985): Proyecto Académico 1985, Universidad Pedagógica Nacional. México, UPN.
- ◆ UPN (1979): Proyecto Académico 1979 de la Universidad Pedagógica Nacional. México, UPN.
- ◆ Valencia García, Guadalupe (2005): “Los modos del tiempo socio-histórico. Una aproximación”; en Valencia, Guadalupe (Coord.) Tiempo y Espacio: miradas múltiples. Plaza y Valdes-UNAM, México: 511-524.
- ◆ Vattimo, G. (1986): El Fin de la Modernidad. Gedisa, Barcelona.
- ◆ Vielle, Jean Pierre (1980), “Panorama de la investigación educativa en México (1979)”; en Ciencia y Desarrollo (México). Núm. 30, enero-febrero. Revista del CONACyT.
- ◆ Villamil Uriarte; Raúl René (1996): Las Instituciones Íntimas. UAM-Xochimilco, México.
- ◆ Wallerstein, Immanuel (Coord.) (1996): Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Siglo XXI-CIIH-UNAM, México.
- ◆ Weber, Max (1992): “Conceptos sociológicos fundamentales”; en Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Fondo de Cultura Económica, México: 5-45.

- ◆ Weber, Max (1980): “La ilusión positivista de una ciencia sin supuestos”; en Bourdieu, Pierre y otros autores *El Oficio de Sociólogo*. Siglo XXI, México: 208-216.
- ◆ Weiss, Eduardo (2006): “El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento”, en *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*. COMIE, Subsecretaría de Educación Superior, México: 333-408.
- ◆ Weiss, Eduardo y Aurora Loyo (1993): “Estado del arte de la investigación educativa en los ochenta y perspectiva para los noventa”; en *Documento Base del 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mesa VIII*. Congreso Nacional de Síntesis y Perspectiva, México.
- ◆ Wilber, Ken (Ed.) (1987): *El Paradigma Holográfico. Una exploración en las fronteras de la ciencia*. Kairós, Barcelona.
- ◆ Woods, Peter (1987): *La Escuela por Dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós, Barcelona.
- ◆ Young, Kate (1997): “El potencial transformador en las necesidades prácticas: empoderamiento colectivo y el proceso de planificación”; en León, Magdalena (comp.): *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: Tercer Mundo: 99-118.
- ◆ Zamora Arreola, Antonio (2002): *La Investigación educativa: entre la lucha y el colonialismo. Condiciones epistemológicas y políticas*. FCPyS-UNAM, México.
- ◆ Zamora Arreola, Antonio (1993): “Los TRIE: Una Experiencia Nacional para la Formación y el Desarrollo Regional de la Investigación en el Campo Educativo”, en *Memorias del II Taller Internacional de Educación a Distancia*. Universidad de la Habana, La Habana.
- ◆ Zamora Arreola, Antonio (1990): “Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras”; en *Sociológica. Subjetividad en lo social* (México). Año 5, Número 14, septiembre-diciembre. Revista de la UAM-Azcapotzalco: 13-33.
- ◆ Zamora, Antonio, Adelina Castañeda y Rubén Castillo (1996): *Los TRIE como Plataforma de Fomento y Desarrollo de la Investigación en la Zona Centro-Golfo*. UPN, México.
- ◆ Zamora, Antonio, Serena Cruz y Rubén Castillo (1993): *Estado Actual de la Investigación Educativa en la Región Centro-Golfo del País. Estudio Diagnóstico* (Colección Documentos de Investigación Educativa, N° 10). UPN-Instituto Hidalguense de Educación Básica y Normal-Unidad UPN 131, Pachuca.
- ◆ Zemelman, Hugo (Coordinador) (1995): *Determinismos y Alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina*. UNAM/CRIM/Nueva Sociedad, México.

FUENTES DOCUMENTALES (DOCUMENTOS OFICIALES SOBRE UPN, INCLUYEN FUNCIÓN DE INVESTIGACIÓN)

- Poder Ejecutivo Federal (1978): “Decreto que Crea la Universidad Pedagógica Nacional”, en *Diario Oficial de la Federación*. México, 29 de agosto de 1978 (Archivo PDF).
- UPN (1978): *Reglamento del Consejo Técnico*. México, UPN (Mimeo, Archivo PDF).
- UPN (1979a): *Información General*. México, UPN.
- UPN (1979b): *Proyecto Académico 1979 de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, UPN.
- UPN (1980): *Información General*. México, UPN.
- López Portillo, José (2006): “La UPN en Menciones Presidenciales de José López Portillo”; en *Informes Presidenciales. José López Portillo (1977-1982)*. México, Centro de Documentación, Información y Análisis-Dirección de Servicios de Investigación y Análisis-Cámara de Diputados LX Legislatura; 359 pp.
- UPN (1983a): *Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, UPN.
- UPN (1983b): *Reglamento Interior de Trabajo del Personal No Docente de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, UPN.
- UPN (1985): *Proyecto Académico 1985 de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, UPN.
- UPN (1986): *Palabras del C. Secretario de Educación Pública, Lic. Miguel González Avelar, con Motivo de la Ceremonia de Apadrinamiento a la primera generación de egresados de la Licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional*, así como *Palabras del C. Rector Eduardo Maliachi y Velasco, pronunciadas en el mismo acto*. México, UPN.
- UPN (1988): *Ceremonia Inaugural de los Eventos Conmemorativos del Decimo Aniversario de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, UPN (agosto).
- UPN (1988b): Datos comparativos de 1979-1988 sobre “Servicios que se ofrecen, Matrícula y Presupuesto”, en Tríptico *Decimo Aniversario 1978-1988. Dirección de Planeación*. México, UPN.
- UPN (1992): *Reglamento para el Otorgamiento de la Beca al Desempeño Académico*. (Incluye Tabulador de puntajes, instructivo y formatos) Secretaría Académica, México.
- UPN (1993): *Proyecto Académico 1993 de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, UPN.
- Dirección de Investigación-Coordinación de Posgrado (1997): *Reglamento de Estudios de Posgrado. Proyecto de reformulación y actualización*. México, UPN, octubre.
- Secretaría de Educación Pública (2001): “Acuerdo Número 299 por el que se reforma el diverso número 275 para adscribir orgánicamente la Universidad Pedagógica Nacional al Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica”; en *Diario Oficial de la Federación*. México, 21 de junio de 2001, Primera Sección, p. 45.
- UPN (2005): *Manual General de Organización de la Universidad Pedagógica Nacional* (Versión Actualizada). México, UPN.
- UPN (2007): “La Universidad Pedagógica Nacional en cifras 2001-2006”, en *Gaceta de la Universidad Pedagógica Nacional* (Edición Especial, enero). México, UPN.

- UPN (2007b): *Unidades UPN*. México, UPN.
- UPN (2007c): *Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente*. México, UPN (Versión: Página virtual UPN, consultada en octubre de 2007).
- UPN (2008): *Áreas Académicas de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, UPN (Versión: Página virtual UPN, consultada en agosto de 2008).
- Unidad 03A-UPN (2008b): *La UPN y la Unidad 03A en B.C.S.* La Paz, UPN (Versión: Página virtual de la Unidad UPN 03A).
- UPN (2008c): *Noticias con Motivo de 30 Aniversario de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, UPN (Versión: Página virtual UPN).

(DOCUMENTOS DE CIRCULACIÓN EXTERNA E INTERNA DEL ÁREA-DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN: PROSPECTIVOS, INFORMATIVOS Y DE DEBATE SOBRE INVESTIGACIÓN EN LA UPN)

- Área de Investigación (1979-81): Investigación: 6.1. Actividades iniciales; 6.2. Opciones para la investigación en el campo de la educación. México, UPN (Documento suelto, que por su contenido alude a la etapa inicial del Área de Investigación).
- Área de Investigación (1984): La Comisión Editorial (Documento de circulación interna en proceso de elaboración). México, UPN.
- Área de Investigación (1986): Programa Nacional de Investigación Pedagógica-UPN. México, Secretaría Académica-UPN.
- Área de Investigación (1986b): Plan de Trabajo del Área de Investigación 1987-1988. México, Secretaría Académica-UPN, noviembre.
- Área de Investigación (1987): Catálogo de Investigación. México, UPN (marzo).
- Barrientos, Rosa María; Corenstein, Martha; Góngora, Janette; Noriega, Margarita; Pineda, José Manuel; Robert, Mauricio; Sánchez, María Elena; Silva, María Inés; Zamora, Antonio (1988): Antecedentes, Situación Actual y Perspectiva de la Vida Académica del Área de Investigación. Notas para el debate. México, Área de Investigación-UPN, diciembre.
- Velázquez, María Guadalupe (1988): Sobre definición del trabajo de Investigación y vinculación investigación-docencia. México, UPN, 2 de diciembre.
- Dirección de Investigación (1989): Catálogo de Investigación 1989. México, Dirección de Investigación-Secretaría Académica-UPN (febrero).
- Castañeda, Adelina; Castillo, Rubén; Pineda, José Manuel; Sánchez, María Elena; Zamora, Antonio (1989): Anteproyecto de Evaluación del Área de Investigación de la UPN. México, Seminario de Investigación-Área de Investigación-UPN (7 de septiembre).
- Barrientos Granda, Rosa María; Lara Ramos, Jorge; Martínez Moctezuma, Teresa; Noriega Chaves, Margarita; Sánchez Sánchez, Sara; Velázquez Guzmán, María Guadalupe (1989): A todos los Miembros de la Dirección de Investigación. Consejo de Investigación. México, Área de Investigación-UPN (27 de septiembre).
- Arteaga Castillo, Belinda; Barrientos Granda, Rosa María; Gómez Muñoz, Maritza; Noriega Chaves, Margarita; Sierra Neves, María Teresa (1989): Sub-comisión: Líneas Prioritarias (Comisión de Evaluación Institucional). México, Dirección de Investigación-UPN (s.f.: aproximadamente noviembre).
- Maya, Carlos; y Ramírez, Irma (1989): Sub-comisión de Organización (Comisión de Evaluación Institucional). México, Dirección de Investigación-UPN (s.f.: aproximadamente noviembre. También, se anexa una primera versión con fecha: 5 de octubre de 1989).
- Plazola Curiel, María Luisa; y Arteaga Castillo, Belinda (1989): Sub-comisión de Formación de Investigadores (Comisión de Evaluación Institucional). México, Dirección de Investigación-UPN, noviembre.
- Meuly, René; y Soto, Rosario (1989): Sub-comisión de la Investigación y sus Vínculos (Comisión de Evaluación Institucional). México, Dirección de Investigación-UPN, noviembre.

- Dirección de Investigación (1989): *Síntesis de los Documentos (de evaluación institucional) de la Dirección de Investigación* (Comisión de Evaluación Institucional). México, UPN, 14 de diciembre.
- Dirección de Investigación (1989b): *Proyecto para el Funcionamiento y Operación del Centro de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, UPN, diciembre.
- Dirección de Investigación (1990): *Centro de Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional* (Tarjetas informativas y Notas). México, UPN, abril.
- Dirección de Investigación (1990b): *Investigación y Docencia en el Programa Institucional del Posgrado de Maestría en Educación de la UPN*. México, UPN, julio.
- Dirección de Investigación (1990c): *Línea de Educación, Comunicación y Cultura de la Maestría en Educación. Evaluación parcial de una experiencia*. México, UPN.
- Coordinación de Unidades UPN (1993): *Proyectos de Investigación de las Unidades UPN. Ciclo escolar 93-I* (Sistema de Información, Unidades UPN). México, UPN.
- Dirección de Investigación (1993): *Propuesta para la Constitución y Funcionamiento del Comité de Investigación de la UPN*. México, Consejo Técnico-UPN, 19 de octubre.
- Dirección de Investigación-Área de Planeación (1994): *Diagnóstico; Resumen de Actividades; Examen de Resultados; Prospectiva*. México, Secretaría Académica-UPN (Aproximadamente primeros meses de 1994).
- Dirección de Investigación (1994): *Clasificación de la Investigación Educativa UPN. Por Línea de Investigación*. México, UPN.
- Dirección de Docencia (1994): *Proyectos de Investigación. Relación de investigaciones realizadas por académico adscritos a la Dirección de Docencia*. México, UPN, enero-marzo.
- Línea III “Educación, Cultura y Sociedad”-Dirección de Investigación (1994): *Algunos Criterios de Normatividad y Estructura Orgánica para la Investigación Educativa en la UPN*. México, Secretaría Académica-UPN, abril.
- Línea V “Desarrollo del Educando”-Dirección de Investigación (1994): *Aportaciones para una Propuesta de un Sistema de Normatividad de la Función de Investigación de la UPN a nivel Nacional*. México, Secretaría Académica-UPN, abril.
- Escalante Herrera, Iván (1994): *Algunas Consideraciones en Relación con la Investigación en la UPN*. México, UPN, abril.
- Dirección de Investigación-Área de Planeación (1994b): *Sistema de Información para la Planeación de la Investigación*. México, Secretaría Académica-UPN, abril.
- Línea VI “Planeación, Administración y Gestión Escolar”-Dirección de Investigación (1994): *Modelo Global de Reestructuración de la Universidad Pedagógica Nacional*. México, UPN, mayo.
- Ramírez Ruedas, Irma; y Sánchez Sánchez, Sara (1994): *Algunas Propuestas Relacionadas con la Normatividad de la Investigación Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (Documento de Trabajo)*. México, UPN, 11 de mayo.
- Dirección de Investigación-Área de Planeación (1994c): *Nota Síntesis sobre el Sistema de Información para la Planeación de la Investigación Educativa*. México, Secretaría Académica-UPN, mayo.

- Dirección de Investigación-Área de Planeación (1994d): *Iniciativas para una Propuesta de Normatividad General de la Investigación Educativa en el Sistema UPN (Documento actualizado de Trabajo)*. México, UPN, mayo.
- Dirección de Investigación-Departamento de Planeación (1994): *Normatividad de la Investigación*. México, UPN, mayo.
- Universidad Pedagógica Nacional (2008): *Investigación* (Proyectos de investigación, autores y e-mail) México, UPN, agosto (Versión: Página virtual UPN).

(DOCUMENTOS PRESCRIPTIVOS, ANALÍTICOS Y REFLEXIVOS SOBRE UPN, FUNCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVO-INVESTIGATIVA: PROGRAMAS, INFORMES DE INVESTIGACIÓN, REPORTES, ENSAYOS, ARTÍCULOS, RESEÑAS Y RECORTES HEMEROGRÁFICOS)

- Varios Autores (1971-1978): *Extractos Hemerográficos sobre Procesos Político-Sindical-Educativos, en la Génesis Prefundacional y Fundacional de la UPN*; (Direcci. Electr: <http://cnteoxaca.galeon.com/enlaces983232.html>).
- s/a (1978) “Recibió Solana el proyecto de la Universidad Pedagógica”; en *Uno más Uno* (México). Diario de publicación nacional, 16 de agosto de 1978.
- Fundación Javier Barros Sierra (1981): *Programa de Investigación Prospectiva en Educación (Documento para discusión)*. México, Centro de Investigación Prospectiva, agosto.
- Poder Ejecutivo Federal (1982): “IX Universidad Pedagógica Nacional” (Reseña Fundacional), en *Memoria de los Informes Presidenciales del Lic. José López Portillo (1976-1982)*. México, Oficina de la Presidencia de la República.
- González Villarreal, Roberto (1989): “Universidad Pedagógica: una experiencia de cambios y resistencias”, en *El Nacional* (Sección: Política, Núm. 20). México, jueves 21 de septiembre; pp. 19-21.
- Gobierno Federal, Gobiernos Estatales, Magisterio Nacional y Sociedad (1992): *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México (Versión en mimeo).
- Fuentes Molinar, Olac (Rector de la UPN) (1992): *Reflexiones sobre el Futuro de la Universidad Pedagógica Nacional. Su carácter nacional y sus funciones sustantivas. Documento para discusión en la comunidad universitaria*. México, UPN (noviembre).
- Secretaría de Educación Pública (1993): *Desarrollo de Unidades de Investigación en los Organismos Descentralizados de Educación de las Entidades Federativas*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal-Dirección General de Investigación Educativa, agosto.
- Peña, Jaime; y Durán, Lucila Elba (1993): *MacroProyecto de Investigación: “Estudio de la Formación Docente Regional”. Maestría en Educación: Campo Formación Docente en el Ámbito Regional*. Tlaxcala, Unidades UPN-Tlaxcala/Puebla, marzo.
- Secretaría de Educación Pública (1996): *Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, mayo.
- Secretaría de Educación Pública-SEIC (1997): “Convocatoria PROMEP”; en *Convocatoria ANUIES*. México, Septiembre, pp. 6-7 y ANEXO (23 de Octubre de 1997), 17 pp.
- Delgado Reynoso, Juan Manuel (2001): *La Apropiación Intelectual de la Historia de la Universidad Pedagógica Nacional por sus Académicos*. México, UPN (Mimeo, versión: Archivo PDF).
- Nieto, Gerardo (2005): “Egresados Universitarios”, en *El Financiero* (México) Jueves 27 de octubre de 2005; p. 32 (Artículo de Opinión).
- Mercado Reyes, Santos (2008): *La UPN en el 2030. ¿Sobrevivirá la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2030?* (Artículo de Opinión).