



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS

**“ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA DE LOS PROFESORES INVESTIGADORES DE LA UPN-H, EN
LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE LOS
ALUMNOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA
EDUCATIVA, SEDE GENERAL PACHUCA 2014-2015”**

**PRESENTA:
JAQUELINE ANZALDO ÁLVAREZ**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. ULISES CERÓN MARTÍNEZ**

Pachuca de Soto, Hgo.; Junio de 2016.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Dirección

Maestría en Ciencias de la Educación

OF. NÚM. UAEH/ICSHU/AACE/52/16

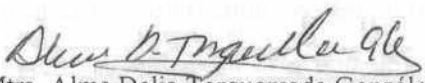
**MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E.**


Estimado Maestro:

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado **“Análisis del impacto de las Prácticas de Investigación Educativa de los profesores investigadores de la UPNH en los procesos de formación para la investigación de los alumnos de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, sede general Pachuca 2014-2015”** Que para optar al grado de maestra en Ciencias de la Educación, presentó la **C. Lic. Jaqueline Anzaldo Álvarez** con número de cuenta 123213, matriculada en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Novena Generación 2014-2015, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.


Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que la candidata antes referida; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

ATENTAMENTE
“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”
Pachuca de Soto, Hgo., a 31 de mayo de 2016


Mtra. Alma Delia Torquemada González
Presidenta


Dr. Armando Ulises Cerón Martínez
Vocal


Mtro. Christian Israel Ponce Crespo
Secretario


Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
Director del ICHSu



VMM/arp

Agradecimientos

La realización de este trabajo de investigación, así como la culminación de los estudios en la Maestría de Ciencias de la Educación, se debe al apoyo de muchas personas que contribuyeron para ello; no sólo en el tema académico, sino personal.

La aceptación y el ingreso a esta maestría fueron en un principio gratificantes, ya que al ser un posgrado incorporado al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) implicaba visualizar de entrada, que la aceptación al mismo no sería fácil; después que la permanencia a éste en un momento, constituiría un reto, y al final, que la terminación de los estudios y la culminación de la tesis, no serían algo sencillo, sobre todo tomando en consideración muchas de las falencias que como estudiantes tenemos (*e.g.*: el tratamiento teórico y metodológico, que se requieren para cursar un posgrado), así como las exigencias de los profesores que, tal vez en un momento se volverían apabullantes.

En este sentido, mucho de ello fue cierto; en otros caso, no tanto. Sin embargo, en ningún momento desapareció ese sentimiento de angustia y preocupación por entregar un buen trabajo –por mínimo que éste pareciera ser-; y por estar a la expectativa de qué pasaba por la mente de todos y cada uno de los asesores, respecto al desempeño de una simple mortal como yo, que aunque no generaba temor, sí causaba en mi cierto nerviosismo. Después, dicho sentimiento fue aminorando, aunque no desapareció en su totalidad; hasta ahora permanece, pero con respecto a la elaboración de la tesis.

Así, que de antemano, se ofrece y se agradece sobre todo, el apoyo, corrección y sensibilización de cada uno de los asesores que formaron parte del acompañamiento de este proceso escolarizante –y encolerizante, como alguien algún día me dijo-, no sólo para conmigo, sino para el grupo de compañeras y compañeros del cual fuimos parte en este proceso de formación. Dicho apoyo fue primordial para poder ir adquiriendo y desarrollando las habilidades, aptitudes y conocimientos que se requieren para estar en un posgrado; incluso de aquellas y aquellos profesores que no siendo parte del área de educación, siempre estuvieron dispuestos a orientarme respecto a las debilidades que observaban en mis escritos u opiniones.

Estos comentarios, hicieron que estuviera en la posibilidad de aprender y aprehender algo nuevo, algo fortalecido, algo diferente; algo que nunca habría pensado, o bien, algo que habría pensado, pero no de manera puntual y “correcta”.

Agradezco de manera particular, a mi director de tesis que, en muchos momentos fungió más de lo que ser esta figura representa. En regulares ocasiones, se convirtió en una guía para la toma de decisiones respecto a los avances de la tesis; y en muchas otras, como aquella persona sensible que escuchaba mis inconformidades estudiantiles y personales también. Gracias a mis lectores de tesis que, aunque la visita con ellos, no era tan frecuente; sus observaciones respecto a la misma, siempre y en todo momento fueron precisas, claras y concisas, y que en muchas ocasiones hicieron que replanteara lo que se suponía ya era un “avance” en el proyecto.

Gracias al Dr. Armando Ulises Cerón Martínez, al Mtro. Cristian Israel Ponce Crespo y a la Mtra. Alma Delia Torquemada González, por su paciencia y tolerancia cuando no atendía sus indicaciones como debía, y sobre todo, por no exasperarlos con mi desempeño académico.

También se agradece la participación que en el marco de lo administrativo, fue parte el Mtro. Víctor Martínez Martínez, Coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación que nunca omitió su preocupación para que se culminara con este proceso de formación (y de deformación también), con éxito –y en algunos casos, con un poco de suerte-.

Recuerdo también con desencanto cuando alguien se acercó a mi para hablar sobre mis inconformidades institucionales, que posteriormente sirvieron para actuar de manera atinada según el contexto en donde me ubicaba.

Por otro lado –y no por ser menos o más importantes-, agradezco el apoyo y consideraciones que, en algún momento tuvo mi familia al verse indirectamente se vio “afectada” por los tiempos indispuestos que tuve en salidas, reuniones familiares y demás. Pero sobre todo, agradezco sus consideraciones y ánimos para seguir en este proceso formativo. Formativo porque no sólo tuvo implicaciones de carácter académico, sino como ser humano, pues ello contribuyó a ser un ser humano más sensible, menos prejuicioso y

sobre todo, más humilde; pues las sugerencias hechas por los compañeros y asesores, permitieron abrir la mente a un sinfín de opiniones diversas u opuestas a las mías.

Lastimosamente, el paso por el posgrado, no fue del todo grato; no por la institución o lo que ésta involucra, sino por lo que ello conlleva. Sorpresas y desavenencias que no fueron, ni han sido fácil de sacar a flote; pero de las cuales se ha aprendido. Agradezco el apoyo de mi amigo y ex esposo, Manuel Jorge Ortiz, por sus ánimos y opiniones respecto a mi desempeño en la maestría y en la vida cotidiana que, aunque decían eran admirables, acepto con agrado también las puntualizaciones en lo que, en su opinión muy respetable, podía mejorar. Gracias por compartir algunos de los momentos más bellos de tu vida conmigo y por intentar estar a mi lado, aún en los momentos más confusos y desalentadores. Gracias por tus sonrisas y tu tiempo.

Gracias infinitas a mis padres, hermanos, hermana y sobrinos, por acompañarme en momentos difíciles que se me presentaron en los últimos dos años; por sus sonrisas y sus palabras de aliento que han contribuido a estar conforme conmigo misma y con lo que Dios me ha dado la oportunidad de tener y no tener. Dado que mi familia es muy grande, sólo quiero mencionar de manera puntual a mi padre Nicolás Anzaldo Ángeles, mis hermanos María del Rosario, Fernando, Alejandro y Nicolás; mis sobrinos Christian, Nayely, Anita y Eira, por sus muestras de cariño y afecto.

Gracias por los consejos, compañía y opiniones de amigos y amigas que fueron cruciales para continuar en este transitar cuestionable en un principio, y ahora aceptable. Gracias a quienes se convirtieron en mis confidentes en algunos de los momentos más complicados de mi vida; gracias querida Mary Carmen Atanasio, Lucía Hernández por su interés y preocupación por mí, en realidad los agradecimientos no cabrían en una hoja. Gracias Jorge Rodríguez, por tus intentos para dejar de ser una ermitaña encerrada en casa, escuchando Silvio Rodríguez y Tania Libertad, y por tu empeño para adentrarme en la música electrónica que, en realidad confieso, no es lo mío.

Gracias por supuesto al Dr. Carlos Ichuta Nina, por su orientación y correcciones que, eran más que necesarias considerar en el ámbito académico; así como por ser un confidente en lo personal, por su respeto y su escucha siempre atenta.

Gracias a las personas que indirectamente me hicieron partícipes de sus vidas y que, aún sin conocerme, me abrieron las puertas de su casa (como es el caso anterior); y de las que ya me conocían, y dadas algunas circunstancias no tan fortuitas, aún permanecen abiertas.

Gracias a quienes permitieron que este trabajo saliera adelante; entre ellos al Profr. Fernando Cuatepotzo Costeira y a la Lic. Juanita Aguilar Reyna, por empatizar con estas necesidades de formación, las cuales trataron (en la medida de lo posible) no entorpecieran con el trabajo en la oficina; gracias a mis compañeras de oficina Lourdes y Pamela, por su ánimo.

Gracias a quienes colaboraron con esta investigación, al acceder ser encuestados y entrevistados; por sus charlas y por sus negaciones para acceder al campo, pues al contrario de lo que se podría pensar, se obtuvo mucha información de lo que no se dijo, que de lo que se dijo. Como dijeron por ahí “Gracias a los que voluntaria, pero sobre todo, involuntariamente, hicieron posible, esta investigación”!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO	
INTRODUCCIÓN.....	6
1.1 ESTADO DEL CONOCIMIENTO.....	7
1.1.1 Proceso de formación para la investigación.....	8
1.1.2 Prácticas de Investigación Educativas.....	16
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	21
1.3 OBJETIVOS.....	24
1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	24
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	25
1.6 MARCO TEÓRICO.....	27
1.6.1 Una aproximación a la teoría de las prácticas sociales.....	27
1.6.2 Conceptos básicos.....	28
1.6.3 Aplicabilidad en el objeto de estudio.....	33
CAPÍTULO II. ANTECEDENTES	
INTRODUCCIÓN.....	39
2.1 ORIGEN DE LAS UNIVERSIDADES.....	41
2.2 LA GÉNESIS INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN) Y EN PARTICULAR DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO (UPN-H), SEDE GENERAL PACHUCA.....	49
2.2.1 Razón de ser de la UPN-H, como parte de las Instituciones de Educación Superior (IES).....	49
2.2.2 Condiciones y particularidades bajo las cuales se crea la UPN.....	55
2.3 ORIGEN Y FUNCIONAMIENTO DE LA OFERTA Y LA DEMANDA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA (MECPE).....	69
2.3.1 Principales demandantes.....	79
2.3.2 Cuerpo de profesores-investigadores de la MECPE.....	81

2.3.3 El aparato burocrático de la UPN-H y su incidencia en el funcionamiento institucional.....	89
--	----

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN.....	96
3.1 PARADIGMA CRÍTICO.....	103
3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	104
3.2.1 Investigación cualitativa.....	104
3.2.2 Método.....	105
3.2.2.1 Instrumentos para la recolección de datos.....	105

CAPÍTULO IV. LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA MECPE Y LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LOS PROFESORES INVESTIGADORES DE LA UPN-H

INTRODUCCIÓN.....	114
4.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.....	116
4.1.1 Importancia de la formación para la Investigación Educativa, en el marco de las Instituciones de Educación Superior en México.....	125
4.2 LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LOS PROFESORES INVESTIGADORES DE LA UPN-H DENTRO DEL POSGRADO DE LA MECPE. UNA APROXIMACIÓN AL HABITUS DE CLASE.....	129
4.3 FORMACIÓN DEL HABITUS ESTUDIANTIL EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DENTRO DE LA MECPE.....	158
4.4 CARACTERÍSTICAS DEL CAMPO ESCOLAR (UPN-H). LAS ESTRUCTURAS SOCIALES EXTERNAS O LO SOCIAL HECHO COSAS.....	181
4.5 LOS HABITUS DE LOS PROFESORES INVESTIGADORES Y DE LOS ALUMNOS DE LA MECPE. LAS ESTRUCTURAS INTERNALIZADAS O LO SOCIAL HECHO CUERPO.....	186
CONCLUSIONES GENERALES.....	191
BIBLIOGRAFÍA.....	198

ANEXOS

Anexo 1. Siglas utilizadas.....	207
Anexo 2. Organigrama General.....	209

Anexo 3. Matrícula atendida por generación; MECPE.....	210
Anexo 4. Encuesta dirigida a alumnos.....	211
Anexo 5. Encuesta dirigida a profesores.....	220
Anexo 6. Guía de entrevista a profesores y/o funcionarios.....	229
Anexo 7. Guía de entrevista a alumnos.....	230

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación en lo general corresponde a una necesidad por comprender y analizar qué es lo que se concibe -y que ha permeado hasta la actualidad- como institución, escuela, profesor y alumno y, en lo particular por evidenciar lo que sucede en las instituciones de educación superior, específicamente en la UPN-H sede general Pachuca. En este sentido el objeto de estudio, lo acoto a la relación de las Prácticas de Investigación Educativa y los procesos de formación para la investigación en la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), toda vez que la Investigación Educativa (IE) es una de las funciones sustantivas de las IES, configurada como una actividad intencionada, de prestigio y por supuesto compleja en sí misma y por su naturaleza¹.

El por qué de la elección del contexto (sujetos, institución y posgrado), responde al cuestionamiento constante de cómo es que se configura el proceso de formación para la investigación de los alumnos de la MECPE, en la homogeneidad, represión y exclusión de los profesores y alumnado cuando no se comparten las mismas ideas respecto a, siendo una Institución de Educación Superior, perfilada meramente al estudio de la educación que se supone debiera ser plural, emancipadora e incluyente. En tanto que:

La Universidad Pedagógica surge en 1978, como respuesta del Gobierno Federal a las demandas magisteriales para atender la profesionalización docente. Por lo que el 29 de agosto de ese año, es publicado en el Diario Oficial de la Federación el decreto de creación de la universidad, en el que se define como Institución Pública de Educación Superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, y con la finalidad de prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación; con la encomienda de realizar funciones de: docencia de tipo superior, investigación científica en materia educativa y materias afines, así como la difusión de conocimientos

¹ Lo anterior lo fundamento con base a lo que plantea Latapí (2003), en cuanto a que ésta tiene ciertos propósitos: el primero, que parte de la idea de contribuir al crecimiento de los conocimientos sobre los fenómenos de la educación y; el segundo, que tiene que ver con la influencia que pueda tener en la toma de decisiones sobre el desarrollo de la educación. Asimismo, menciono que es una actividad de prestigio debido a que no “todos” o “cualquier” persona, puede hacer investigación –y no en un sentido despectivo-, sino más bien en un sentido de condiciones intelectuales, de disciplina y de capacidad del y en el trabajo colaborativo; por tal motivo, puede ésta constituirse en aquella tarea en la cual no todos tienen acceso y en la que otros aspiran a llegar. Por último, aludo a que es una actividad compleja, ya que ésta se desarrolla en un escenario en el que se vislumbran entramados académicos, sociales, culturales, políticos y económicos y, que desde la perspectiva en la que se vean, pueden ser obstáculos o bien, oportunidades, para el trabajo fecundo de la misma.

relacionados con la educación y la cultura en general. (Diario Oficial de la Federación, 1978:1-2)

A la luz del anterior planteamiento, es preciso tener en cuenta en torno a la génesis institucional de la UPN—en tanto es unidad de análisis—, pues ello constituye un factor determinante para observar cuáles son las construcciones y factores dinámicos y transformadores que permean en ésta. Aunado a lo que planteaba en un momento Durkheim (1938, citado en Tenti 2001: 182), en cuanto a que para entender las estructuras, los sujetos y, por lo tanto, rendir cuenta de las prácticas, la historia es un recurso inevitable. Ya que, por el contrario el desconocimiento del origen de este tipo de instituciones, puede ser la condición de la existencia y reproducción de muchas formas y configuraciones sociales; en tanto que al negar que tienen un origen, pretenden no tener un fin, y al “no tener un fin” por existir desde hace tiempo, dan la impresión de no tener tiempo, pretendiendo por tanto, ser eternas.

En este sentido, el presente trabajo de investigación consiste en presentar un proyecto de investigación, basado en un método deductivo que vaya de lo general a lo particular, y en consecuencia, de lo macro, a lo meso, y posteriormente a lo micro. Por ende, la forma que guiará los argumentos y las exposiciones, será principalmente descriptivo y analítico, ello en el marco del objetivo general del proyecto.

De tal manera que, esta investigación se compone de cuatro capítulos que, responden básicamente a la lógica de trabajo antes descrita.

En el primer capítulo se muestra el marco teórico y conceptual del objeto de estudio, como un primer acercamiento a dicho objeto. La elección para que éste fuera el capítulo uno, apremia a la cuestión de que éste constituye el proceso inicial bajo el cual se profundizó —y conoció— en el tema en cuestión, no sólo desde la parte de la construcción y tratamiento metodológico, sino de los referentes teóricos, conceptuales y contextuales. Asimismo, ello permitió que se tuviera claridad respecto a la forma que debía tener la presente investigación, no sólo desde una primera mirada, sino la constitución a la que se pretendía llegar.

El capítulo dos, manifestará en su forma más pura cómo es que se constituyó la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, como una de las Instituciones de Educación

Superior desde 1978, y cómo se ha ido configurando al paso del tiempo hasta la actualidad. Para ello, se precisa puntualizar –y dado la unidad de análisis que se focaliza- en el origen de la UPN-H, y en consecuencia de la sede general Pachuca. Fundamentalmente, el propósito que se persigue, es mostrar cómo es que desde la política educativa, se toman decisiones producto de procesos coyunturales bastante cuestionables, que van desde el ámbito federal y que tienen repercusiones en el ámbito local y/o regional. Situación que particulariza a su vez, la dinámica institucional de la escuela y su injerencia en la construcción y reconstrucción del transitar de la propia universidad, con relación a otros campos, y a los sujetos de estudio involucrados, respectivamente. De igual modo, se proporciona un panorama de cómo es que opera la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, en relación a los demandantes (alumnos) y a los profesores-investigadores que forman a dichos alumnos; no se deja de lado por supuesto, cómo está constituido el aparato burocrático de la UPN-H y su relación con el funcionamiento institucional de la propia escuela y el papel que tiene en los procesos de formación.

Por otro lado, en el capítulo tres, básicamente dará cuenta de los procesos de formación para la investigación a partir de los habitus estudiantiles de los alumnos de la MECPE; así como de las prácticas de investigación de los profesores-investigadores de dicho posgrado dentro de la UPN-H, derivado de la reconstrucción de los habitus de clase de los mismos.

Mientras que en el último capítulo, se mencionará el marco metodológico en extenso, bajo el cual se desarrolló el presente trabajo. En este capítulo, básicamente, se expone de manera general la ubicación de las ciencias sociales en el marco de la filosofía de las ciencias y la valoración que tienen éstas, en relación con las ciencias exactas o naturales. A su vez, se da a conocer bajo qué postura paradigmática se desarrollará este proyecto, y los elementos que guiarán la misma, ya sea desde el tipo de investigación, el método, los instrumentos para la recolección de datos, la técnica a utilizar y la definición de unidades de observación y análisis.

Lo dicho hasta aquí, supone que como se indicó anteriormente, se desarrolló todo el trabajo de lo general a lo particular, dada la necesidad de mostrar toda una coherencia a la presente que, significaría a su vez, contar con una perspectiva desde la que se gesta y evoluciona una escuela, un programa de posgrado dentro de una IES, y por supuesto, los

procesos que se desarrollan dentro de la misma (los de formación para la investigación y las prácticas de investigación educativa). Y que por tanto, es parte de la necesidad de ir construyendo un objeto de estudio a través de una serie de “etapas” no lineales, que demarcan la forma en cómo trabajar.

En vista de que fundamentalmente, esta investigación es de corte cualitativo, se tuvieron presentes dos supuestos de investigación que, de alguna forma orientaron la misma. Los cuales fueron:

- a) Los procesos de formación para la investigación de los alumnos de la MECPE, se relacionan directamente con las prácticas de investigación educativa que los profesores de la MECPE realizan.
- b) La importancia que los profesores y alumnos de la MECPE le atribuyen a la investigación educativa en la UPN-H, está relacionada con las prácticas sociales que en ella confluyen.
- c) Las prácticas de investigación que realizan los profesores de la MECPE realizan, están condicionadas por factores externos e internos de la propia institución.
- d) Las prácticas de investigación que se desarrollan dentro de la UPN-H, se relacionan directamente con los procesos de formación de los cuales fueron parte.

Los alcances que tiene esta investigación, son diversos –según la perspectiva desde la cual se observe-. Se considera que, un punto favorable es que más allá del análisis que se muestre de manera general del objeto de estudio, ésta constituye de entrada, una posibilidad para redimensionar la trascendencia de la oferta de un programa de posgrado, no en términos de eficacia y eficiencia como dato duro, sino el que está relacionado con la pertinencia de éste desde la política educativa a nivel local. Sobre todo si se consideran las actividades sustantivas a las que debiera atender toda IES.

Simultáneamente, es importante mencionar que se retoman temas trascendentales –que a su vez, son transversales dentro de este trabajo-, para la construcción del objeto de estudio que, en algunos casos aunque no se trabajan de manera profunda, dado el énfasis que se pretende proporcionar, sí apoyan a darle el curso que merece, los cuales son: política educativa, análisis curricular e historia.

En vista de lo anterior, este estudio además de ser un trabajo para develar qué es lo que ocurre respecto a los procesos de formación para la investigación en relación con las prácticas de investigación educativa; también constituye un medio para conocer qué es lo que ocurre al interior de una IES no sólo en el marco del anterior planteamiento, sino los que están relacionados con la burocratización, la cultura hacia la investigación educativa, las posiciones de los agentes en el campo escolar con respecto a otros campos, y cuáles son los capitales que tienen éstos que hacen se consuman, se inviertan, se pierdan y sobre todo, se jueguen.

Más aún, se abordan algunas dificultades inherentes al tema de investigación que, de cierto modo obstaculizan y convergen en los procesos de formación para la investigación y en las prácticas de investigación.

Dentro de las limitaciones que se pueden mencionar en éste trabajo es la falta de disposición de los sujetos de estudio (profesores y alumnos) y de la propia institución (aparato burocrático), para poder acceder a realizar el trabajo de campo; situación que permeó indiscutiblemente en la recolección de información. Sin embargo, lejos de que dicha situación constituyera un obstáculo para llevar a cabo este estudio y, por tanto, no “dar” información que pudiera evidenciar ciertas cosas, en realidad, proporcionó más información de la pretendida. Esto, en términos de burocratización, conflictos entre pares, la vinculación del campo escolar con otros campos (principalmente el político), conflictos entre profesores y alumnos, las posiciones que están en juego de los mismos profesores y alumnos, los estudios de factibilidad del programa de la MECPE, y sobre todo, la seriedad y la importancia que se le otorga a los procesos de formación para la investigación de los alumnos (y hasta los de profesionalización) y las prácticas de investigación educativa.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo, tiene como objetivo proporcionar un marco teórico y conceptual respecto al objeto de estudio, que principalmente se trabajará desde una perspectiva descriptiva y analítica.

Dicho capítulo, se divide en dos apartados; el primero de éstos, denominado “Estado del conocimiento”, dará cuenta de las tres etapas que lo constituyen, que son: a) el resultado de la búsqueda y acopio de la información; b) la organización y sistematización; y por último, c) el análisis de la misma, aunque no desde un punto de vista lineal. El estado del conocimiento, responderá a cuáles son algunas de las investigaciones que se han hecho en torno al tema de investigación y cómo es que éstas han sido abordadas (desde qué postura epistemológica, con qué autores se fundamentan, la aportación respecto al objeto de investigación, entre otros).

Por otro lado, el “Planteamiento del problema”, constituye el segundo de estos apartados; el cual está encaminado a bridar un marco referencial, que conformará a su vez, la base para el trabajo de investigación.

La forma en la que se estructura este último apartado, es bajo los siguientes componentes: a) planteamiento del problema, en el que se da cuenta de cuál es la problemática que se investiga; b) objetivos de investigación, que indican brevemente qué es lo que pretende la investigación; c) preguntas de investigación, cuya finalidad es resumir lo que habrá de ser la investigación de manera clara y precisa; d) justificación, la cual señala cuáles son los motivos que llevaron a realizar la investigación; e) marco teórico, que dará cuenta de cuál es la teoría que se retomará para poder dar cuenta del estudio; g. metodología, que orientará la forma en que se realizará la investigación (tipo de metodología, método, enfoque, métodos de recolección de datos,) y, por último se darán a conocer cuáles fueron las fuentes a las que se recurrió para poder conformar el presente trabajo.

1.1 ESTADO DEL CONOCIMIENTO

El estado del conocimiento que se presenta a continuación pretende ser una presentación breve y sistemática de los principales resultados de las investigaciones acerca de la temática a desarrollar. Se desarrollará en tres momentos, que responden a una parte introductoria, otra de exposición [o de desarrollo] y finalmente una de conclusiones.

Introducción

El presente estado del conocimiento tiene como objetivo analizar las temáticas *Procesos de formación para la investigación* y *Prácticas de investigación educativa*, como parte central del área de la Investigación Educativa (IE). La ubicación de ambos temas dentro del área científica, cobra importancia en tanto que no sólo son temas generadores de discusión, dado las interrogantes que surgen a cada momento de orden epistemológico, metodológico, ontológico y político, y que en cierta medida, han quedado en el tintero; sino como parte de las labores y actividades trascendentales, no sólo para las Instituciones de Educación Superior (IES), sino para los gobiernos y los Estados, dado su incidencia en la toma de decisiones, y con ello, en la utilidad social que ésta tenga.

Para ello, las categorías que sirven como componentes de articulación en este trabajo son: título y autor, año y lugar de publicación, concepto de procesos de formación para la investigación, objetivo del estudio, metodología (cualitativa, cuantitativa, mixta), abordaje metodológico (descriptivo, analítico, reflexivo, crítico, interpretativo), marco teórico o de referencia, conclusiones y/o hallazgos encontrados. Cabe mencionar que éstos se presentan brevemente en forma de tabla, con la finalidad de que se puedan identificar explícitamente y en consecuencia, se dé paso al análisis de dicha información.

La estructura bajo la cual se desarrolla este trabajo es en dos momentos en cada una de las temáticas a abordar respectivamente. El primero se denomina: *Descripción de las categorías*; en el cual se da a conocer cuál es el concepto de procesos de formación para la investigación que servirá de base y será la variable que guiará al presente, y con el cual se analizan conceptos como formación de investigadores y formación en investigación. Así como el de prácticas de investigación educativa.

En el segundo de estos momentos *Análisis de los procesos de formación para la investigación*, o bien, *de las prácticas de investigación educativa*, se trata de analizar y comparar las categorías descritas en el apartado anterior, y mencionar cómo éstas cambian o permanecen igual, respecto al método o a la perspectiva teórica.

Dicho lo anterior y con la finalidad de ir entretejiendo los planteamientos antes mencionados, se abordarán algunos de los autores (con sus planteamientos respectivos), como son Mark Bray, Meyer y Ramírez, Jordi Caiis, Marco Aurelio Navarro, y por supuesto los autores de las investigaciones que se dan a conocer en el estado del conocimiento.

1.1.1 Procesos de formación para la investigación

a. Descripción de categorías

De acuerdo con Peña (2009), las investigaciones que se han hecho en torno al tema de los procesos de formación para la investigación en México, han tenido un auge de 2003 a la fecha que reporta dicha autora; sin embargo, en América Latina y el Caribe, también ha tenido un abordaje incipiente en los últimos años (a partir del año 2010), como se verá a continuación. No obstante y con la finalidad de ir puntualizando las investigaciones que se han considerado para presentar este análisis, es necesario mencionar que se tomó como punto de partida el concepto de Moreno, quien entiende los procesos de formación para la investigación como:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación. Supone una intencionalidad, pero no un periodo temporal definido, pues no se trata de una formación a la que hay que acceder antes de hacer investigación (por el tiempo en que dure determinado programa o estancia), también se accede a dicha formación durante la realización de la investigación y desde luego, en forma continua a lo largo de toda la trayectoria del sujeto como aprendiz dentro y fuera del sistema escolar y desde luego, como investigador (Moreno, 2005: 521).

En este sentido, se excluyen otras investigaciones a partir de la distinción que hace la misma autora en relación a la formación de investigadores y en la investigación; en tanto

que la primera de éstas, se focaliza a un proceso meramente escolarizado en programas de posgrado dentro de la educación formal, y la segunda está en función a la formación en la práctica, es decir, en la producción misma de la investigación.

Con el propósito de identificar y describir las diferentes categorías que componen el estado del conocimiento de la temática, se procedió a elaborar un cuadro comparativo que incluyera *grosso modo* lo siguiente:

Título y autor	Año y lugar de publicación	Concepto	Objetivo de estudio	Metodología	Abordaje metodológico	Marco teórico o referencia	Conclusiones
El proceso de formación para la investigación en los estudiantes de la carrera de Derecho de la UPR. Fundamentos y presupuestos para su perfeccionamiento Alfonso Duniesky	2012. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca” Cuba* Artículo (electrónico)	El proceso de formación para la investigación jurídica, se entiende como un proceso que facilita a los estudiantes apropiarse de la dinámica del Derecho y las Ciencias Sociales, y que desde el dominio de los métodos, leyes básicas y estructuras fundamentales, permite reconocer científicamente los fenómenos socio-jurídicos	Fundamentar una propuesta del proceso de formación para la investigación para los estudiantes de derecho, sustentado en el modo de adecuación que permita su diseño e implementación en dicha carrera.	Mixta	Descriptivo, Analítico, Interpretativo	Teoría jurídica, Teoría curricular, Teoría social, Psicología Educativa	El proceso investigativo en el Derecho debe estar en consonancia con una marcada intención profesional, desde un pensamiento creativo y encaminado a solucionar problemas de su entorno
Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación María Guadalupe Moreno Bayardo	2005. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación Artículo Electrónico	Los procesos de formación que se vierten (se enseñan junto con) con el grueso de los conocimientos que integran un programa escolar, pueden partir desde la educación básica hasta la educación superior	Identificar habilidades cuyo desarrollo haya de ser propiciado para la investigación, y de esta manera construir un perfil de habilidades investigativas. La meta es presentarla a los formadores de investigadores educativos	Cualitativa	Explicativo, Interpretativo, Crítico	Psicología Educativa, Teoría y diseño curricular, Política educativa	Focaliza los procesos de formación para la investigación inter y multidisciplinariamente, en donde las aportaciones desde estas ciencias, se puedan aplicar a todos los niveles educativos. Todo ello encaminado a un proyecto educativo centralizado en el alumno y visualizando al profesor, los contenidos curriculares y los contextos como mediadores partícipes de dicho proceso. Cuestiona la forma enciclopedista y escolarizante de los procesos de formación para la investigación
Desafíos de la educación superior en	1993. Revista iberoamericana de	La formación debe estar basada en la reorganización de los	Analizar cuáles son los desafíos de la educación	Mixta	Descriptivo, Analítico, Explicativo,	Política educativa, Economía,	Enfatiza la necesidad de la vinculación

relación con la formación y la investigación ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos Hebe M.C. Vessuri	Educación. OEI; Venezuela Artículo (electrónico)	currícula, dando énfasis en la educación general en el pregrado, y a una expansión de la oferta de educación profesional ulterior	superior en América Latina (AL), con relación a la formación y la investigación, éstos como vínculos (aunque no imprescindibles ni únicos) para a ocupación laboral de los egresados de las universidades		Crítico	Teoría curricular	entre educación superior, formación e investigación, desde las ciencias naturales y exactas y la tecnología, mas no así, desde las ciencias sociales como parteaguas para la ocupación laboral y el empleo. Esto reflejado en la vida en sociedad. No obstante, enfatiza las prácticas corporativistas y el clientelismo político como algunos de los obstáculos principales que propician la privatización educativa
Prácticas y procesos de formación para la investigación Educativa (IE) en programas doctorales. Un encuentro de culturas María Guadalupe Moreno Bayardo et al	s.f. Universidad de Guadalajara, México. (publicaciones cuash) Artículo (electrónico)	Los procesos de formación para la investigación desde esta perspectiva antropológica y educativa, está en relación con el acceso a la cultura de la producción de conocimientos, en respuesta a ciertas intenciones y reflejadas en determinado estilo de prácticas	Comprender la forma que asume la relación entre las culturas presentes en la vida académica de un programa doctoral, las prácticas y los procesos de formación para la investigación cotidiana	Cualitativa	Reflexivo, Interpretativo	Antropología Etnología, Psicología	Las prácticas y los procesos de formación para la investigación en programas doctorales, son un punto de encuentro de diversas culturas que están presentes en la vida académica (cultura académica de base disciplinar, de formación y de los estudiantes)
Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación Martínez D. y D. Márquez	2014. Tendencias pedagógicas. Universidad de Pinar del Río. Cuba* Artículo (electrónico)	Visualizan los procesos de formación para la investigación en términos de desarrollo de habilidades investigativas, que permiten integrar el conocimiento a la vez que sirve como sustento de autoaprendizaje constante	Identificar a los teóricos y conceptos que permiten abordar el estudio formal de la formación y desarrollo de habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación en el pregrado	Cualitativa	Descriptivo, Analítico, Explicativo, Interpretativo	Psicología educativa (teoría constructivista y conductista) Teoría del currículum (enfoque por competencias) Teoría social (Pierre Bourdieu: habitus y trayectorias laborales, académicas y escolares del alumno)	Retoman otros elementos de la experiencias de aprendizaje previas del profesor y los alumnos, según su etapa cognitiva y social; con la finalidad de analizar su influencia en la valoración de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes del alumno, en función a que desarrollen competencias para la investigación
Formación para la investigación educativa.	2009. COMIE México. (Memoria	Función mediadora que dinamiza el proceso de transformación de	Identificar las temáticas actuales y futuras en el ámbito de la	Mixta	Descriptivo Analítico	Moreno Bayardo, Eduardo Weiss	En los últimos seis años la investigación de la formación

Una primera mirada a la producción investigativa en los congresos del COMIE Miroslava Peña	electrónica) Ponencia	una persona en términos de evolución de sus potencialidades	formación para la investigación			para la investigación ha centrado su interés en tres grandes temáticas: las relacionadas con las tutorías, con los programas de formación para la investigación y con las habilidades, competencias y aprendizajes de los alumnos de los programas de formación para la IE
---	--------------------------	---	---------------------------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Como se pudo observar en el cuadro anterior, se incluye un estudio enfocado al término de desarrollo de habilidades investigativas, debido a que éstas forman parte de los procesos de formación para la investigación. Del mismo modo funcionan como unidades dialécticas, pero no como sinónimos, en tanto que el segundo refiere a un proceso holístico y el primero sólo es parte de este último.

Por otro lado, las investigaciones que no se tomaron en cuenta dada las implicaciones teóricas de los conceptos fueron:

“Ética, investigación educativa y formación de investigadores. Entre la norma y el proyecto de vida” (Moreno y Romero, 2011); “La formación de investigadores como elementos para la consolidación de la investigación en la universidad” (Moreno, 2011); “La formación de investigadores de la educación en México” (Alonso, 1991); “Nudos para la formación de investigadores en educación. Una posible propuesta” (Araya, 2014); “La formación de investigadores como quehacer artesanal” (Sánchez, s.f.); “Producción de conocimiento y formación de investigadores” (Gutiérrez, 2014); “La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI” (Rincón, s.f.); y “El proceso de formación para un investigador: vivencias y reflexiones” (Melo et al; 2006).

Asimismo, estudios como “El proceso de formación para la investigación científica en la educación superior sustentada en las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones”, no se recuperó debido a que aunque el título denotaba una

concordancia con la temática a abordar, el desarrollo de éste giraba en torno al proceso de formación de la investigación y no para la investigación.

Por otro lado, se localizaron tres investigaciones que, a pesar de no se relacionan directamente con la temática a abordar, sí hay una vinculación implícita de las mismas, en tanto hacen referencia a procesos de subjetivación, relación entre tutor y tutorado, así como de los factores que pueden o no, obstaculizar los procesos de producción escolar. A saber: “Campo de significatividad de la actividad científica en estudiantes universitarios” (Domínguez, 2013); “Relación de tutorías y promoción del desarrollo del habitus científico en estudiantes de doctorado en educación” (Torres, 2013); y “Una aproximación a los procesos de producción escolar en los posgraduantes en educación. Prácticas y riesgos en dos universidades de Hidalgo” (Cerón, A. y Y. Ramos, 2008).

En este mismo tenor de ideas, Raúl Enrique Anzaldúa Arce (2009), presenta un trabajo denominado *La Formación: Una mirada desde el sujeto*, en donde de manera sintética trata de contribuir a la necesidad de teorizar sobre la formación, para ello parte de la subjetivación misma del sujeto. Sin embargo para teorizar en torno a ello, recupera planteamientos de Michel Foucault sobre los procesos de subjetivación, así como las tesis sobre el sujeto y la subjetividad en Cornelius Castoriadis, para quien lo imaginario ocupa un lugar central. Posteriormente esboza la noción de formación como proceso de subjetivación en la que el sujeto se transforma a sí mismo, resignificando lo que es o imagina ser en función de lo que imagina será en las prácticas para las que se forma.

El autor, destaca que la formación apunta a configurar una identidad, misma que se constituye en el embate de discursos, convocatorias, significaciones imaginarias y prácticas que se ponen en juego en los procesos de subjetivación que la formación pone en marcha. Por último enfatiza la importancia de la teoría para referirse a los procesos educativos, para problematizarlos y así ver de manera no simplista los campos problemáticos en donde se encuentran inmersos.

Otro texto interesante es el que se encuentra en el volumen VIII, Sujetos, Actores y Procesos de Formación, coordinado por Patricia Ducoing, compuesto de dos tomos que

abarcan seis campos: estudiantes, formación docente y en educación, formación para la investigación, profesores de educación básica y normal, académicos, y actores y organizaciones. En el primer tomo se incluyen los trabajos relacionados con la formación para la investigación, los académicos, y diversos actores y organizaciones. El apartado correspondiente al primer campo, formación para la investigación, se encuentra organizado en cinco secciones: método de trabajo, delimitación del campo temático, caracterización global de la producción, reporte de hallazgos y consideraciones sobre el desarrollo del campo. Los trabajos incluidos en el campo de “Académicos” están organizados en una introducción y cuatro secciones: la génesis y evolución de los cuerpos académicos y de los grupos disciplinarios; los procesos de constitución simbólico-imaginaria de los académicos desde su propia experiencia, las políticas públicas y las nuevas formas de organización y regulación del trabajo académico; y la profesión académica en Estados Unidos. Los trabajos del tercer campo, actores y organizaciones, están organizados sólo en dos secciones: una primera sobre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y una segunda sobre los organismos internacionales en México, “a pesar de la diversidad de trabajos sobre actores colectivos y organizaciones que fueron publicados en esta década. Las razones están estrechamente vinculadas con la disposición y el tiempo que demanda por parte de los investigadores que trabajan estas temáticas y de ninguna forma aluden a una decisión de exclusión” (Ducoing, 2003:31).

b. Análisis de los procesos de formación para la investigación

Lo dicho hasta aquí, supone que los cambios recientes respecto a lo que se concibe como educación y procesos de formación, ilustran la necesidad de ampliar la mirada respecto a cómo es que se trabajan estas investigaciones desde las diferentes perspectivas teóricas, métodos y enfoques en educación comparada. Cambios que corresponden a su vez, a las transformaciones que ocurren en la realidad, dentro de las escuelas y las instituciones educativas –en este caso las universidades-, entre los diversos actores educativos y entre las diferentes esferas sociales, políticas, económicas y culturales.

Partiendo de esta premisa y recuperando a Epstein (s.f., citado en Navarro et al., 2010), estas investigaciones enfocadas al campo de la educación, tienen lazos con diversas disciplinas (*e.g.*: la psicología, la antropología, la etnología, la economía, la sociología); y a

su vez con posturas epistemológicas que delinear los marcos conceptuales en dichas investigaciones. A saber, aunque la mayoría de éstas, presentan tintes de un paradigma positivista, en tanto describen; en esencia en ninguna, se prescriben los procesos de formación para la investigación, bajo leyes invariables; es decir leyes que no cambian según los contextos. Esto, podría corresponder a los siguientes supuestos: uno, que en la mayoría de los casos se trabaja con sujetos, y dos, en realidades particulares; en la que la característica de ambos es que éstos (tanto sus conductas como sus transformaciones) son impredecibles y no controlables.

Por el contrario, la mayoría de las investigaciones pertenecen a una perspectiva relativista, en tanto evita dualismos; ya que el abordaje metodológico en éstas es de carácter interpretativo, analítico y/o reflexivo; buscan la comprensión más que la predicción, y ponen énfasis en que la formación para la investigación se puede abordar desde diferentes disciplinas o incluso, con la combinación de éstas; *e.g.* mientras que algunas trabajan desde la antropología, el Derecho y la Teoría curricular; otras lo hacen interdisciplinariamente, ocupando la Psicología educativa, la Etnología y la Política Educativa. Otro punto es que con ello, se busca particularizar en la cultura escolar de cada institución educativa, en un tiempo determinado y bajo formas diferentes de captar la realidad.

Cabe mencionar que, dependiendo no sólo de la postura paradigmática bajo la cual se desarrollan las investigaciones, sino del concepto que guían las mismas, es como se encuentran distinciones que es menester dilucidar. Se percibe que la mayoría de éstas (80%), visualizan la formación para la investigación como un proceso, otros como una función (10%) y algunos no dicen qué es (10%), pero sí enfatizan que ésta debe estar presente en el currículum escolar (sea desde la mirada de los planes y programas de estudio, desde la función del profesor o desde el aprendizaje de los alumnos).

Por último, aunque en menor medida, se pueden observar claramente dos investigaciones² bajo la perspectiva del funcionalismo histórico, síntesis de las primeras dos posturas, pero no de forma pura, sino retomando del positivismo, la descripción de los contextos y del

² Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los proceso económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos de Hebe M.C. Vessuri y Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación, de María Guadalupe Moreno Bayardo.

relativismo, el significado no sólo de los procesos de formación para la investigación de los actores involucrados (alumnos, profesores, autoridades educativas), sino de los investigadores mismos.

Si se observan con detenimiento las categorías antes presentadas, las investigaciones publicadas en el Caribe (Cuba), como la Martínez y Márquez (2014) retoman otras como es de Moreno (2005) principalmente; mientras que tanto la de Duniesky (2012) como la anterior, desarrollan sus investigaciones desde una mirada interdisciplinar y multidisciplinar, a pesar de que hablen en torno a la investigación jurídica o a las habilidades investigativas (*e.g.* psicología educativa, teoría curricular y política educativa), pese a que sus temáticas difieren entre sí.

Investigaciones como la que se realiza en Venezuela, aunque se trabaja más desde una postura un tanto institucionalista (Meyer y Ramírez, 2011) y en menor medida, desde un neo-institucionalismo, no deja de lado el analizar los desafíos de la educación superior contextualizándolo a nivel América Latina. Al parecer, aunque no se da cuenta de que sea un estudio comparado en sí mismo, parece que hay una tendencia en cuanto a lo que planteaba en un momento Caiis (1997).

Asimismo, se puede notar que sólo una de estas investigaciones se trabaja desde la ética (Moreno y Romero, 2011), pero no enfocada a los procesos de formación para la investigación, sino desde la formación de investigadores. Situación que llama la atención, en tanto que se formula la necesidad de analizar y reflexionar en torno a las múltiples decisiones de carácter ético que debe tomar el investigador, mientras realiza investigación, que dependen de cierto modo de otros agentes involucrados.

Por lo que refiere al método, ninguna de las investigaciones trabaja bajo un método cuantitativo, en su defecto es el mixto o bien, el cualitativo. Ya que la mayoría trabaja desde la construcción del mismo concepto, pero relacionado con el Derecho, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el currículum, la cultura; por consiguiente, se trabajan con significados, contextos, descripciones y marcos ambientales diferentes (Picciano, 2004; citado en Faibrother, 2010). Aunado a que si se retoman los datos de la tabla, se puede ubicar que, independientemente de que las investigaciones se

planteen un objetivo, la mayoría de éstos implican la comprensión, el análisis, la reflexión; y únicamente en dos casos, se tiene previsto la elaboración de propuestas, pero no sin antes identificar una serie de elementos que sirvan como base para la misma (Duniesky, 2012 y Moreno, 2005).

En este sentido, vale la pena tener en claro básicamente dos puntos: 1. Que es preciso en todo momento diferenciar conceptos entre procesos de formación para la investigación, formación de investigadores y formación en la investigación. Lo anterior, en tanto bajo el tratamiento teórico metodológico que se trabaje cada investigación, depende de la temática a abordar, y por consiguiente el objetivo de la investigación. Incluso, en muchos casos depende del objetivo de la investigación, la disciplina que debe ser abordada; esto en tanto los intereses particulares del investigador; y 2. Que es necesario, puntualizar en torno a la justificación de la investigación, ello debido a que ésta puede reflejar su impacto de manera diversa en campos diferentes de la ciencia, incluso son sujetos particulares. A saber, no es lo mismo trabajar la temática desde la antropología social que, desde la teoría curricular; no es lo mismo querer evidenciar procesos meramente formativos, que procesos o conflictos administrativos o burocráticos que se relacionen con la temática.

1.1.2 Prácticas de Investigación Educativa

a. Descripción de categorías

Retomando el planteamiento que hace Latapí (2003), en cuanto a que la Investigación Educativa (IE) se vuelve más compleja en tanto no se define la utilidad social que ésta tiene, así como sus fines o las prioridades que ésta debe atender; se hace necesario recuperar cuáles son algunas de las concepciones que guían la actividad y la práctica de la IE, no sólo en México, sino en América Latina principalmente. Esto con el fin de ir clarificando este tipo de conflictos que generan tensión. Conflictos que pueden ser de orden epistemológico, ontológico o metodológico.

A partir de lo anterior, a continuación se presenta una tabla que contiene algunas de las posturas que han sido un parteaguas en la construcción del estado del conocimiento de esta investigación, y que proporcionan, una serie de distinciones, que permiten sistematizar de

manera breve lo que se ha dicho en torno a esta temática, desde qué posición y con qué intención.

El criterio principal que se tomó como hilo conductor para recopilar estos trabajos, fue el concepto de prácticas de Investigación Educativa de Pérez (2000; citado en Reyes, 2009):

Las prácticas de IE comportan una serie de configuraciones en relación con los procesos de subjetivación en que se gestan y se desarrollan como parte de la cultura experiencial. La IE representa y constituye una práctica profesional comprendida en distintas formas de apreciación y expresión (Pérez, 2000:5).

Título y autor	Año y lugar de publicación	Concepto	Objetivo de estudio	Metodología	Abordaje metodológico	Marco teórico o referencia	Conclusiones
La Investigación Educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión Flor Delgado	2002 Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Redalyc Universidad de los Andes. Venezuela* Artículo (electrónico)	La Investigación Educativa (IE), es un acto sustantivo y comprometido, que tiene el propósito de abordar las problemáticas y situaciones que afectan un contexto socioeducativo particular, con el fin de producir o descubrir nuevos elementos teóricos y realizar las acciones que modifiquen o transformen la realidad estudiada	*Hipótesis: La orientación de la IE, y por tanto cualquier análisis o reflexión crítica que se haga en torno a ésta, obedece a la concepción de educación y de ser humano que rige el deber ser de los proyectos educativos y curriculares establecidos	Cualitativa	Interpretativo Crítico	Teoría curricular Bobbit, Tyler, Torres Teoría crítica Habermas	Es importante tomar en cuenta la íntima relación que existe – o debe existir–, entre el sistema educativo y el proyecto educativo, en el marco de la formación para la investigación, así como la necesidad de romper con paradigmas epistémicos en investigación (positivistas)
Reflexiones acerca de la Investigación Educativa Pablo Latapí	2003 La investigación educativa en México Libro (impreso)	La IE es una actividad condicionada -en tanto proceso social- por estructuras sociales, económicas, políticas y culturales de cada sociedad.	Propósito: Exponer algunas reflexiones, derivadas de experiencias necesariamente limitadas, en torno a las finalidades de la investigación educativa, a la utilización y difusión de sus resultados y a sus condiciones de efectividad.	Cualitativa	Descriptivo Analítico Crítico	Ronald G. Havelock Modelos de difusión y utilización de la investigación	Realizar investigación educativa, organizarla, orientarla y difundirla no son tareas sencillas. El éxito dependerá sobre todo de la sensibilidad a los imponderables, de la reflexión sobre la experiencia, del sentido común y de la perseverancia.
Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa Manuel Flores	2004 Revista Digital Universitaria	En la IE subyacen diversos sistemas de creencias (realidad, relación del investigador con el objeto, manera de buscar el conocimiento).	Analizar de manera crítica de cómo la toma de postura (según un paradigma positivista, hermenéutico o crítico), se reflejan en el currículum escolar, las metas educativas y el rol del profesor como investigador.	Cualitativa	Analítico Crítico	s.d.	Es importante examinar, explorar y reflexionar en torno a las creencias [propias] acerca de los elementos mencionados, junto con la función de la escuela, la investigación, el conocimiento y el papel del profesor.
La práctica de la Investigación Educativa	2009 XI Congreso Nacional de Investigación	La práctica de la investigación, como una práctica compleja y complejizada que	a) Reconocer las condiciones procesuales y situacionales que	Cualitativa	Interpretativa Analítico Comprensivo	Cornelius Castoriadis Josefina Granja	El autor establece una vinculación de las prácticas de investigación

como proceso de subjetivación Norma Reyes	Educativa Ponencia	e entrelaza creaciones de sentido en los procesos de su construcción, destaca la pertinencia de la búsqueda hacia el encuentro del objeto que se estudia en relación con los sujetos de estudio, como proceso de cuestionamiento y clarificación, mediante elementos multireferenciales iniciales y las posibilidades de emergencia de dispositivos teórico metodológicos que devienen de los procesos de subjetivación de los propios sujetos.	influyen en las prácticas de investigación educativa en estudiantes de maestría; b) Analizar las prácticas de investigación educativa de estudiantes de maestría ante los procesos de subjetivación en los que devienen; y, c) Comprender las prácticas de investigación educativa en su propia vinculación y su sentido en las prácticas institucionales.			Representaciones sociales Subjetivación	educativa con las prácticas institucionales requeridas (las prácticas y las condiciones institucionales revisten especial importancia en su relación con las prácticas de investigación como centro de atención); en tanto que: Las prácticas de IE en la formación de los estudiantes de la MDE, han presentado inestabilidad en su desarrollo y han respondido a situaciones de requerimiento administrativo-académico con un reconocimiento mínimo de las posibilidades de diseño y desarrollo de la IE, en la vinculación de la práctica con su concepto, proceso y producto.
Pasado y presente de la Investigación Educativa Raymundo Ocaña	2010 Revista Digital Universitaria Artículo (electrónico)	La conceptualización de la IE, depende del cambio en la especificidad de la misma.	Abordar el concepto de Investigación Educativa (IE), cómo surge esta y cuál es su fin	Cualitativa	Reflexivo Descriptivo	De Landsheere Pedagogía experimental Investigación Educativa Pedagogía científica	la función de la investigación educativa no radica en solo identificar y resolver problemas, sino más bien, en dar a la sociedad estrategias que le permitan ir avanzando y mejorando cada vez más en los diversos ámbitos educativos, distinguiendo y jerarquizando a los implicados, pero siempre... con miras al aseguramiento del éxito académico.
La investigación y la formación de docentes en educación Normal Juárez, J. y B. Plascencia	1995 La tarea. Revista de educación y cultura Artículo (electrónico)	La investigación es un conjunto de actividades intencionadas y organizadas de búsqueda sistemática, indagación, obtención, selección e interpretación de la formación reflexiva, crítica y sistemática que lleva al descubrimiento, la formulación de diseño de algo nuevo (invención); valores, ideas, prototipos, objetos o productos, mecanismos, procesos, procedimientos, recomendaciones de política, esquemas	Describir el estado actual de la investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes del estudio.	Mixta	Descriptivo Analítico Crítico	Pierre Bourdieu Habitus	Se hace de manifiesto el problema relativo al nivel de formación de profesores que integran el área de investigación, como elemento fundamental para desarrollar investigación en la educación superior

		de acción, planes y programas, patrones de conducta y comportamiento, es decir, actividades que piensan del proceso, que dan límites, orden y medidas de los hechos a investigar.					
La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia William G. Jiménez	2006 Studiositas. Bogotá; Colombia* Ponencia	La formación investigativa, puede ser entendida como aquella que desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permite a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento.	Contribuir a la discusión sobre la dimensión investigadora que debe cumplir la Universidad Católica de Colombia, especialmente en cuanto al desarrollo de la investigación científica y tecnológica, mediante la formulación de propuestas que potencien la formulación de una política de investigaciones, un sistema de investigaciones y unas acciones estratégicas para los procesos investigativos.	Cualitativa	Descriptiva Analítica	Habermas Humbolt Formación investigativa Investigación formativa Investigación	Es necesario estructurar un sistema de investigación que integre los diferentes componentes que tienen que ver con los procesos investigativos tales como los organizativos (instancias), los académicos (programas de formación) y los normativos (reglamentación de la investigación). El desarrollo de la función de investigación en el Universidad Católica, es una de las vías más seguras, para que la institución logre una proyección social de gran impacto sobre la sociedad colombiana.

Fuente: Elaboración propia.

b. Análisis de las Prácticas de Investigación Educativa

A partir de la breve descripción de las categorías antes mencionadas, se puede enunciar que la IE, conlleva una serie de elementos que en principio de cuentas se deben recuperar. Uno de ellos, es que dependiendo de la postura paradigmática que se asuma, es como se va a conceptualizar el término; el segundo de estos, es que las prácticas de IE están íntimamente relacionadas [sino es que dependen] a la gestión, la política y la administración educativa, no sólo a nivel institución (IES), sino a nivel Estado; y el tercero, es que la IE, se retoma como una de las actividades principales para la producción de conocimientos y la solución de problemáticas en el campo educativo.

En este sentido la IE –y lo que ello conlleva-, se conceptualiza desde una acto con fines meramente académicos y socioeducativos, hasta una actividad condicionada; desde una práctica compleja y complejizada por sus relaciones con otras dimensiones de tipo económico, cultural, político y social, hasta aquello [sin decir qué] que depende de cómo es

que se quiera visualizar en un contexto determinado. Por tanto, pareciera ser que la IE es en su concepción, acepciones subjetivas, que se objetivan en la práctica misma; ya que dependen de los actores educativos por las cuales están rodeadas.

Como puede percibirse, la mayoría de las investigaciones parten de una metodología cualitativa (a excepción de una que es de tipo mixto y ninguna que sea puramente cuantitativa), pero bajo distintos abordajes metodológicos (*e.g.* en su mayoría son analíticos, posteriormente críticos y descriptivos, enseguida interpretativos y comprensivos, y por último, reflexivos). Esto puede deberse a la teoría a la que se adscriben desde un principio, o bien, a la intención de dichas investigaciones.

Otro punto a focalizar es que la mayoría de las investigaciones recuperan la parte subjetivista, ya sea atendiendo a los procesos de construcción de los sujetos de la temática y sobre la temática, o bien, de los agentes involucrados.

A partir del trabajo realizado, considero que es importante visualizar nuevas, diversas e innovadoras formas de abordar la temática en cuestión, ya que ello me permitió aprender cómo ésta va cambiando según el contexto contextual y textual bajo los cuales se estudia una realidad que no está determinada, y que por el contrario está en un proceso de cambio y reestructuración constante.

Al conocer investigaciones nacionales e internacionales, me percaté de que esta temática ha sido trabajada por otras personas con iguales o diferentes inquietudes a las mías, pero desde enfoques metodológicos, o bien, desde perspectivas teóricas distintas; sin necesidad de viajar al país en cuestión, de acudir con la persona quien realiza tal o cual investigación. Todo ello, con la finalidad de tener un panorama abierto en relación a cómo puedo trabajar mi tema, y saber por qué una mirada “x” funciona para el contexto venezolano, pero no para el mexicano, o a la inversa. O bien, dependiendo de qué demandas o necesidades se aborda determinado objeto de estudio, según cada país, región o estado.

Puedo concluir diciendo que mi objeto de estudio no cambia o sufre grandes modificaciones a partir de este trabajo; sin embargo, sí tomaré en consideración la postura neoinstitucional para el desarrollo de la tesis.

Por tanto, la construcción del Estado del conocimiento, me ha permitido estar en posibilidad de explorar y reconocer que hay diversas vías para construir mi objeto de estudio, con relación a los objetivos que pretendo alcanzar, y con ello, crearme una imagen de la investigación a fin a mis intereses académicos.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el marco de que la Universidad Pedagógica Nacional se crea como respuesta del gobierno federal a las demandas magisteriales para atender la profesionalización docente, y definida como una Institución Pública de Educación Superior, con una de las encomiendas de realizar funciones de investigación científica en materia educativa y materias afines, así como la difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general (Diario Oficial de la Federación, 1978: 1-2), es menester el tratar de comprender y analizar, cómo esta Institución de Educación Superior (IES), se ha erigido como una de las IES con cierto peso no sólo a nivel regional, sino nacional; esto desde el discurso y desde las prácticas de los sujetos quienes son parte de ella –o de los que quieren serlo-. No obstante a que desde su estructura, y en la dinámica de ésta, haya ciertos conflictos (no únicamente de índole política, sino académica). Este último, cobra trascendencia en cuanto a que a partir de él, hay una serie de significados diversos (legitimantes y/o legitimados) por los sujetos quienes “dan vida” a la universidad, específicamente en lo que refiere a las funciones de investigación científica de los profesores-investigadores y de los habitus estudiantiles de los alumnos de un posgrado con miras a la “investigación educativa”.

Lo anterior lo abordo en el sentido, en tanto no se lleven a cabo esas funciones de investigación científica en materia educativa, sino en cómo y bajo qué lógica es que se desarrollan esas prácticas de investigación en la UPN-H sede regional Pachuca, y su relación con los procesos de formación en la investigación en la MECPE- que en el discurso se menciona-, toda vez que este posgrado tiene como objetivo general (UPN-H, 1993):

Formar profesionales de la educación de alto nivel, capaces de reflexionar analítica y propositivamente en el campo de la práctica educativa, en educación básica, media superior, superior y en la formación y actualización de docentes; así como

habilidades para conjugar la investigación científica con la práctica docente. (UPN-H, 1993: s.d.)

Y como uno de sus objetivos particulares “Delimitar, dentro del campo de la práctica educativa, objetos de estudio susceptibles de reflexión analítica y propositiva, a partir de la identificación de las principales teorías sociales, psicológicas y pedagógicas que aborden el fenómeno educativo”³.

Por otro lado, desde la postura de Latapí (2003: 197), plantea que la investigación “debe concebirse como un proceso sistemático de generación de conocimientos, que tiene muchos y complejos efectos”; mientras que la investigación educativa podría considerarse como una actividad condicionada -en tanto proceso social- por estructuras sociales, económicas, políticas y culturales de cada sociedad. Destacando -a su vez- su importancia, en la necesidad de retomarla para la toma de decisiones político-educativas, inmerso en procesos de interacción humana y sujeto a coyunturas y casualidades imprevisibles⁴.

De tal modo que las prácticas de investigación deben estar configuradas en cierta “lógica” en donde el asesor enriquezca su visión de los problemas, tenga la oportunidad de aplicar sus conocimientos y, a veces, también ampliar sus relaciones en el ámbito político y mejorar su currículo.

En este sentido, queda claro que sí hay una serie de entramados y condiciones que pueden permear el desarrollo de la investigación educativas en las IES o en otros organismos de educación superior con fines a la investigación; así como también es verdad que las prácticas de investigación que se desarrollan en cada uno de estas IES, son en cierto sentido el resultado de cómo es que es la dinámica de cada una de éstas en un complejo de interacciones sociales, políticas, culturales y académicas -que hasta cierto punto es legítimo-, también se vuelve dicha temática un objeto de estudio cuando este complejo se convierte en algo más que se legitima no en sí mismo, sino más bien por una serie de entramados que rebasa toda “lógica” de cómo es que debe hacerse investigación. Sin embargo -y desde tal postura-, esta situación está demasiado marcada evidenciando de modo alguno cierta contradicción entre lo que se supone debiera ser la investigación, la

³ *Íbid.*, s.d.

⁴ Pablo Latapí, *op. cit.*, p. 197.

investigación educativa, así como esta última con respecto a los procesos de formación en investigación en la UPN-H, en cuanto a que no hay generación de conocimientos, sino más bien reproducción de los mismos en esa relación de los profesores para con los alumnos y de los alumnos mismos, rompiendo con ese sentido de: 1. formar profesionales en la MECPE con capacidad de reflexionar analítica y propositivamente así como la formación de éstos con habilidades para la investigación científica docente y; 2. identificar teorías sociales psicológicas y pedagógicas que aborden un fenómeno educativo. La interrogante aquí es si es posible esto último, en tanto haya una supeditación del alumno a lo que le dice el profesor; si hay determinados *habitus* de los tomadores de decisiones (llámense principalmente director, coordinadores y profesores), que encarnan y condicionan tal cual dicha dinámica (arbitraria)⁵, haciendo que ésta se dificulte y por ende se reproduzcan las mismas, evidenciando una no ruptura del fetichismo instrumental (Bachelard, 1987) y teórico (Bourdieu, 2002) acerca de lo que implica qué es y cómo se hace investigación, aunado a que no hay una comprensión holística de que esto trae como consecuencia, no sólo en el inmediatismo, sino a lo largo de, bajo una lógica muy escueta de lo que significan estas prácticas para la toma de decisiones, el proceso de concientización y emancipación intelectual que necesariamente conduciría y; por último, las implicaciones que tiene en el alumnado que comienza a introducirse a este campo de estudio.

De tal modo que la inquietud por incursionar al campo de la Investigación Educativa (IE) –desde la teoría, hasta la praxis-, está directamente relacionada con el interés particular de los sujetos que hacen y/o pretenden hacer IE, moviéndose no sólo dentro de un contexto institucional bastante discutible, sino en situaciones de construcción intelectual y trabajo colaborativo cuestionable⁶. Remitiéndome forzosamente a lo retoma Latapí (2008), de lo que ya abordaba Muñoz Izquierdo en 1981, en cuanto a que el éxito y eficacia de la investigación educativa en México particularmente, está relacionada con 1. La naturaleza científico-metodológica de las investigaciones; 2. La naturaleza social que está referida a la difusión de los resultados y; 3. La naturaleza política en la que predominan los juicios de

⁵ Toda vez que hay una imposición (de los contenidos y de las formas en cómo se debe trabajar para hacer investigación científica) mediante una autoridad legítima.

⁶ De ahí la importancia en relación a lo que menciona Compère (2002), en cuanto a que la primera reacción de todo investigador (y no sólo el historiador de las ciencias de la educación), deba ser la de interrogarse acerca de las condiciones de la producción de tal o cual información –sea estadística o no-.

conveniencia política, en el juego de los intereses involucrados; por lo que conjuntamente Muñoz Izquierdo sostiene que, los conocimientos derivados de investigaciones que proponen una innovación en las cuestiones educativas, podrían tener trascendencia en cuanto se retomen los tres elementos a los que él hace alusión.

Los argumentos expuestos anteriormente me permiten plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el impacto de las prácticas de investigación educativa de los profesores-investigadores de la UPN-H en los procesos de formación para la investigación de los alumnos de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa?

1.3 OBJETIVOS

Objetivo General:

- Analizar el impacto de las prácticas de investigación educativa en los procesos de formación para la investigación de los alumnos de la MECPE.

Objetivos Específicos:

- Determinar en qué contexto se desarrollan las prácticas de IE que realizan los profesores-investigadores, dentro de la UPN-H, sede general Pachuca.
- Conocer los factores culturales, económicos, sociales y formativos de los alumnos de la MECPE que permean en los procesos de formación para la investigación.
- Conocer los factores culturales, económicos, sociales y formativos de los profesores-investigadores de la MECPE que permean en sus prácticas de IE.
- Analizar los significados que los profesores, alumnos y autoridades educativas [de la UPN-H] le atribuyen a la IE.

1.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuál es el impacto de las prácticas de investigación educativa en los procesos de formación para la investigación de los alumnos de la MECPE?
- ¿En qué contexto se desarrollan las prácticas de IE que realizan los profesores-investigadores, dentro de la UPN-H, sede general Pachuca?

- ¿Cuáles son los factores culturales, económicos, sociales y formativos de los alumnos de la MECPE que permean en los procesos de formación para la investigación?
- ¿Cuáles son los factores culturales, económicos, sociales y formativos de los profesores-investigadores de la MECPE que permean en sus prácticas de IE?
- ¿Cuáles son los significados que los profesores, alumnos y autoridades educativas [de la UPN-H] le atribuyen a la IE?

1.5 JUSTIFICACIÓN

Considero que la presente investigación cobra relevancia en tanto que:

- a. Es conveniente para dar cuenta teóricamente acerca de cómo es que las prácticas en investigación que se desarrollan en UPN-H sede regional Pachuca, son en un sentido aprendidas y aprehendidas, no discutidas –y un tanto arbitrarias-, y que indiscutiblemente permean en la formación en investigación de los alumnos de la MECPE, en tanto se reproducen, se legitiman y se apropian bajo una lógica de cómo es que se hace investigación; que a su vez tienen que ver con quién dice que se hace así la investigación educativa, por qué lo dice y aún más, por qué no se cuestionan dichas prácticas que, recurrentemente suelen indicar al alumno el cómo debe hacer las cosas y cómo es que debe pensar para hacer o generar cierto tipo de conocimiento “científico”⁷.
- b. Pienso que quienes se beneficiarán de cierta forma con los resultados de la presente investigación son los sujetos y la institución a estudiar, puesto que ésta podría generar una serie de interrogantes del por qué en una Institución de Educación Superior se trabajan de cierta forma las prácticas de investigación educativa, en tanto que permitiría contemplar la renovación de éstas encaminadas a la generación y producción de conocimientos multireferenciales en donde exista una coherencia

⁷ Refiérase a lo que plantea Berger y Luckmann (2001), en cuanto se llega a una internalización y apropiación de [los otros significantes], cuando los sujetos aceptan los roles y actitudes de éstos; a tal grado de identificarse él, con respecto a los otros. De tal modo que ese sujeto se encuentra en una dialéctica de auto-identificación y la identificación que le hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida.

institucional entre la comunidad universitaria (profesores, alumnos, institución), con respecto al beneficio que se pueda reflejar en la sociedad. Lo anterior lo planteo, debido a que si se habla que la investigación es financiada bajo ciertos “parámetros” por el otorgamiento de los recursos para la misma, es necesario que éstas tengan un impacto o un efecto social y académico –más que únicamente escolar o institucional-, con la posibilidad de que abarquen otros universos. Evitando con ello (si es que lo hubiera), cierta simulación en lo que se dice hacer; de tal forma que, la investigación y la formación en ésta, sean un parteaguas para la generación y producción del conocimiento, y no la degeneración y la reproducción del mismo. En este sentido, esta investigación contribuiría paralelamente a traspasar límites desde lo local, en tanto que toda práctica de investigación educativa tiene pretensiones con miras al impacto social a nivel macro –ya sea en el campo académico, en el campo escolar, o bien, en el campo político-.

- c. Esta investigación podría también, sugerir cómo estudiar a esta población en otro sentido, y no como se tiende a ser abordada; es decir, a no aprobar todo lo que se dice, ya sea por la institución que lo dice o por quién lo dice. Todo ello, con la finalidad de romper con esquemas de pensamiento y abrir la posibilidad de debatir y/o discutir constantemente no sólo en torno a las prácticas de investigación, sino cómo a partir de éstas, se ha configurado y se configura directa e indirectamente la formación de los alumnos de la MECPE⁸. Lo anterior cobra relevancia en un sentido académico, en tanto se relaciona directamente con el rigor metodológico requerido –escolarizante o no-, con las implicaciones formativas que ello conlleva. Esto considerando que, con el análisis de los procesos de formación para la investigación en una maestría, se busca tener mejores bases y métodos más eficaces para la investigación, en tanto se está en la búsqueda constante de generar y desarrollar habilidades y destrezas en generaciones jóvenes de investigadores; y en consecuencia sea retribuida en el desarrollos de las prácticas de IE. Confluyendo ambas en una relación dialéctica.

⁸ Ya que como plantea Tenti (2001: 178) que: “El desconocimiento funciona como un requisito para la legitimación y la aceptación social, y por lo tanto es una reproducción social”

1.6 MARCO TEÓRICO

La teoría que guiará la investigación será la de las *Prácticas Sociales* de Pierre Bourdieu, ya que ésta permitirá por un lado, explicar por qué y cómo es que ocurre el fenómeno a investigar, y por otro, el sistematizar los datos obtenidos desde dicha teoría. Ésta, se desprende de la sociología, y como planteaba Bachelard –según Bourdieu (s.d.; citado en Gutiérrez, 2005:59), ambas (una en tanto teoría, y otra en tanto ciencia) [...] “incomodan porque, como develan cosas ocultas, y, en este caso, se trata de cosas que ciertos individuos o ciertos grupos prefieren esconder o esconderse porque ellas perturban sus convicciones o sus intereses”.

En este sentido, una de las premisas bajo la cual se eligió esta teoría derivada de la teoría social, es debido a que como toda ciencia, está construida contra el sentido común, contra las apariencias primeras; por tanto está permanentemente sometida al veredicto del sentido común. [...] Lo dicho hasta ahora supone que, para que ésta sea entendida y comprendida por el resto de los sujetos (implicados o no al fenómeno observado), es preciso ofrecer argumentos explicativos y analíticos.

1.6.1 Una aproximación a la teoría de las prácticas sociales

Las prácticas sociales se pueden conceptualizar como estrategias implementadas por los agentes sociales⁹, de manera consciente o no, con la finalidad de defender la posición que ocupan en el espacio social global, según el campo en donde estén ubicados dichos agentes. Por tanto, un principio básico de estructuración de dichas prácticas está constituido por la posición ocupada en un sistema de relaciones (así como la trayectoria de ésta); mientras que el otro principio, se refiere a los *habitus* incorporados por el agente.

Para dar cuenta de estas prácticas sociales, es necesario superar los dualismos, la falsa dicotomía formulada a partir de objetivismo y subjetivismo, entre blanco y negro, entre bueno o malo; por lo que es indispensable que, se rescaten los aportes de cada una de estas perspectivas, y con ello, realizar un análisis sociológico.

⁹ Es agente social en tanto es productor de prácticas y a su proceso de producción; por lo tanto, más que individuo es un agente socializado, pues es también producto de lo social.

El *espacio social* es un espacio multidimensional de posiciones, donde toda posición actual puede ser definida en función de un sistema pluridimensional de coordenadas, cada una de ellas ligada a la distribución de una especie de capital diferente. Cabe aclarar que Bourdieu se refiere al espacio social como una construcción, más que en estrictamente una condición que, aunque tiene relación con el espacio geográfico, no se debe utilizar como sinónimo. Al menos no de manera literal, ya que aunque denota un sistema espacial con características específicas que, se construye socialmente; éste no define acercamientos y distancias sociales, no en tanto principios de división particulares (gustos, intereses,) y tampoco en tanto espacio natural.

1.6.2 Conceptos básicos

Con la finalidad de tener claridad en torno a la comprensión y *compreensión* de la teoría de las prácticas sociales que propone Bourdieu, es necesario presentar cuáles con los términos que formula dicho autor entorno a esta teoría, en tanto constituyen puntos focales para el manejo y aplicación de la misma, según el objeto de estudio que se proponga analizar. Algunos de estos conceptos –junto con sus características-, son:

a) Campo social

Un campo social según Bourdieu (1987) es un espacio de juego históricamente construido con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias. Estas leyes de funcionamiento, son leyes invariables, en tanto son válidas para todo tipo de campos, ya sea el político, el religioso, el educativo, el económico –o tantos campos a los que haya lugar-.

Entre algunas de sus propiedades trascendentales, se pueden enunciar: 1. Que se presentan como “sistemas de posiciones y de relaciones entre posiciones” (Costa, 1976:3; citado en Gutiérrez, 2005: 31), al tiempo en que los campos pueden ser analizados independientemente de las características de quienes las ocupan; 2. Un campo es definido a partir de lo que está en juego (*enjeu*) y los intereses específicos del mismo, por lo que para que funcione, es indispensable que haya algo en juego con personas dispuestas a jugar, quienes sepan de qué trata el juego; 3. La estructura de un campo es un estado de su distribución en un momento dado en el tiempo, según el capital que haya estado en juego; 4. Su estructura no sólo depende del tiempo, sino de las relaciones de fuerza entre los

agentes o las instituciones que estuvieron implicadas en ese juego; 5. Constituye un campo de luchas encaminadas a conservar o transformar el campo de fuerzas¹⁰; 6. Los agentes comprometidos en los campos de luchas, tienen en común ciertos intereses fundamentales; 7. En los campos se definen y se redefinen las relaciones de fuerza, ya sea entre los agentes, o bien, entre las instituciones comprometidos en el juego; y 8. Los límites de cada campo y sus relaciones con los demás [campos], también se definen y redefinen históricamente –y por tanto, permanentemente-, generando límites de autonomía relativa entre y de cada uno de ellos.

Debido a que hay diferentes campos sociales, existe un principio de diferenciación de éstos que, ayuda a distinguir unos de otros y que funciona como premisa fundamental de construcción [de un campo específico], es *el capital* y *los intereses* que están en juego.

i. Capital.

Éste puede definirse como “un conjunto de bienes acumulados que se producen se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden”¹¹. Desde esta perspectiva, los campos pueden ser considerados como mercados; asimismo, estos bienes deben cumplir con características específicas para ser considerado como tal: debe ser apreciado, buscado, o que, al ser escaso, se tenga interés por su acumulación. Existen diferentes variedades de capitales, de los cuales distingue básicamente cuatro, que, a su vez, se presentan bajo tres formas (estados) distintas:

¹⁰ No obstante, estas luchas de conservación o transformación llevan implícitas luchas para imponer una nueva definición de juego.

¹¹ *Íbid.*, p. 34

CAPITAL	CONCEPTO	ESTADO INCORPORADO (disposiciones durables=habitus)	ESTADO OBJETIVADO	ESTADO INSTITUCIONALIZAD O
Cultural	Capital ligado a los conocimientos, ciencia, arte	Conocimientos, ideas, valores, habilidades	Bienes culturales: cuadros, libros, diccionarios, instrumentos	Títulos escolares
Económico	Recursos de naturaleza económica	Formas de lujo, gasto ostentoso, despilfarro	Dinero	Cuentas bancarias; inversiones
Social	Recursos ligados a un círculo de relaciones o red de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento (pertenencia a un grupo)	Relaciones en las que se vincula socialmente con personas o grupos de ciertos clubes, asociaciones, partidos políticos	Asistencia a clubes, asociaciones; instituciones y/u organismos gubernamentales o no gubernamentales	Membresías, nombramientos de pertenencia a instituciones, organismos, dependencias con reconocimiento oficial, dependientes de gobierno o independientes a éste.
Simbólico	Capital (de cualquier especie) de reconocimiento o de consagración	Resultado de las investigaciones realizadas	Publicaciones de producciones científicas	Pertenencia al COMIE, SNI, RISEU y Asociaciones en el ámbito de la IE en México

Fuente: Elaboración propia. Tipos de capital

ii. Intereses.

En vista de que Bourdieu, dimensiona el “interés” en otros campos –aplicables a éstos- y no precisamente al económico, utiliza el término *illusio*, para hacer alusión al hecho de estar dentro del juego [en los términos que refiere el autor], estar atrapado en éste y por éste. En este sentido, pareciera que es un interés desinteresado, en tanto el agente está – o no- inconsciente de ello-; en consecuencia, esto indica que hay cierta atracción por jugar de la

misma o diferente forma que, el resto de los agentes sociales implicados en el juego. Bourdieu (1994: 142-143), plantea que hay dos tipos de intereses: el primero que, denomina *genéricos*, y el segundo, que designa como *específicos*.

Los intereses genéricos –o también fundamentales-, denotan estar implicado (o implicados) en el juego, con la convicción de aquello por lo que se lucha, vale la pena. Los intereses específicos, están ligados a estar implicado en el juego, pero derivado de la posición que se tenga en el campo de lucha.

ii. Posición.

Las diferentes posiciones distribuidas en un campo, son definidas por la distribución desigual del capital en el juego; por tanto, posición no se refiere al lugar geográficamente hablando que se ocupe en un lugar, sino al lugar ocupado en cada campo, con relación al capital específico con el que se cuente. Así pues, la posición (o posiciones) ocupadas, pueden ser relativas también; esto debido a que dependen de la percepción del agente o los agentes que estén implicados en el juego. En consecuencia, se definen dichas posiciones en relación a otras posiciones, cuestión que indica que hay la necesidad de contemplar el sistema de relaciones en el cual se está inserto.

De este modo, al hablar de un sistema de relaciones, supone hacer un análisis; ya sea un análisis sincrónico o diacrónico, según sea el caso. El primero, basado en un análisis de las posiciones y las relaciones entre éstas en un momento histórico determinado; y el segundo, en tanto que las definiciones y redefiniciones de las posiciones se dan en la trayectoria del campo.

Según Costa (1976; citado en Gutiérrez, 2005), hay tres principios de distribución del capital específico, que definen en consecuencia, las posiciones específicas en cada campo, los cuales son: 1) posesión o no del capital; 2) posesión mayor o menor del capital; y 3) carácter legítimo o no de la posesión del capital, vinculado al reconocimiento social.

Asimismo, los criterios a los cuales se hizo referencia anteriormente, definirán las relaciones que se establezcan en cada campo, y por tanto, entre posiciones que, básicamente estarán identificadas como relaciones de poder, relaciones de fuerza.

Cabe mencionar que, la dinámica de los campos, se relaciona directamente con la configuración de éstos en su estructura, y por tanto, con autonomía relativa de los mismos, que hace pensar con referencia a las propiedades generales de cada campo. La autonomía [mayor o menor] de los campos, tiene que ver directamente con sus leyes de funcionamiento propias y con el desarrollo de cada campo. Lo dicho hasta aquí supone que, dicha autonomía relativa es un producto histórico, pues cada uno de ellos sufre sus propias transformaciones [dentro de] y con respecto al peso de otros campos.

iii. Habitus.

Bourdieu (1991: 92), define al *habitus* como un:

Sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que puedan estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'regladas' y 'regulares' sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1991: 92)

En este sentido, el habitus es la historia hecha cuerpo; son las estructuras sociales internalizadas. Por tanto, lo anterior se traduce en lo social hecho cuerpo, lo social incorporado (estructuras estructuradas); y en esquemas organizadores de las propias prácticas y las de los demás agentes (estructuras estructurantes).

Es en este punto, donde es importante retomar el sentido práctico de la teoría de las prácticas sociales, ya que por un lado, se retoman las cuestiones objetivas y cuestiones subjetivas existentes, la historia objetivada y la historia incorporada. No obstante, el habitus no es sinónimo de disposiciones inmutables, en tanto que duraderas. Es decir, que se pueden reformular ciertas disposiciones en la medida que el agente social se encuentre –o enfrente a situaciones nuevas-; pese a que indiscutiblemente éste puede encontrarse en situaciones parecidas, cuestión que, dificultaría la inmutabilidad de éstas, o bien, se tiendan a reforzar dichas disposiciones.

Cuando se formula que las prácticas –que son producidas por los *habitus*- están armonizadas entre sí, y que son orquestadas, quiere decir que lo están con todos los integrantes de la misma *clase*¹², en tanto son producto de las transferencias de un campo a otro, de un agente a otro. A esto, Bourdieu denomina *habitus de clase*; ya que se refiere a un sistema de disposiciones común a todos los individuos [biológicos] que son producto de las mismas condiciones objetivas. En otras palabras, se supone que los miembros de esa clase tienen mayores posibilidades de estar en las mismas situaciones, a los mismos condicionamientos que, en relación a los miembros de otra clase.

Retomando los planteamientos anteriores, es preciso entonces dar a conocer que una *clase social construida* se define según Bourdieu (1988: 13) como [...] “un conjunto de todos los factores que operan en todos los dominios de la práctica: volumen y estructura del capital definidos puntualmente y en su evolución (trayectoria), sexo, edad, status matrimonial, residencia, etc.”

Dado que las clases sociales se construyen, las características de éstas básicamente proceden de la distinción de dos cuestiones del contexto de la clase; una de ellas se refiere a su condición¹³, y la otra, a su posición¹⁴.

1.6.3 Aplicabilidad en el objeto de estudio

La teoría que se retomará para el tratamiento de esta investigación será la teoría de las prácticas sociales de Pierre Bourdieu (1997), ya que permitirá analizar y comprender el objeto de estudio. En tanto que cuando habla del espacio social global como un campo, refiere a un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura. Así por ejemplo la escuela puede ser un campo específico en donde hay conflictos y que las visiones que allí están, luchan por imponerse. Mientras que el capital simbólico es aquel que se manifiesta como una

¹² Pese a que para Bourdieu, no existen las clases en tanto el término *clase social* de la que hace uso Marx, sí “existen” las clases en tanto construcciones teóricas, construcciones sociales en papel.

¹³ Condiciones materiales de existencia y de práctica profesional.

¹⁴ Lugar ocupado en la estructura de clases, con relación a las otras clases.

fuerza que cobra vida por aquellos que están sujetos a él y que de alguna manera responde a expectativas de los otros o de los demás, sin que tenga en sí una existencia real. Esto constituye parte de lo que se conoce como violencia simbólica, en tanto que se creen ciertas cosas que se dicen o se hacen, y que remiten forzosamente a una obediencia “legítima” y legitimada de quiénes son los sujetos que la reciben y que, de alguna manera es arbitrario. Otro elemento constante en esta teoría es el concepto de habitus, interpretando a este como las disposiciones adquiridas que tiene que ver con una automatización y adquisición de hacer las cosas, que además por ser parte de un proceso de socialización cobran vida o sentido, en tanto se graban en nuestro pensamiento.

Asimismo, en el habitus el individuo contribuye a la producción y reproducción de este mismo sistema de relaciones entre las clases, por lo que no es un simple estilo de vida que se deriva de pertenecer a una clase, sino que implica la totalidad de nuestros actos y pensamientos, pues es la base con la cual tomamos determinadas decisiones. Por ello las personas de determinadas clases sociales comparten los mismos gustos que aquellos que se encuentran en su mismo habitus social, estas afinidades electivas.

Desde esta postura, las prácticas de investigación que se desarrollan en UPN-H sede regional Pachuca y su relación con los procesos de formación en investigación de la MECPE tienen que ver con esta perspectiva¹⁵. En este sentido, la escuela forma parte del campo educativo, el cual a su vez, está dentro de un espacio social global, en donde confluyen también una serie de entramados que tienen que ver y están relacionados con otros campos sociales, en donde existe violencia simbólica para con los alumnos y hasta para con los profesores, y que a su vez éstos se encuentran reproduciendo tales prácticas de manera automática y acríticamente. Todo legitimado por ese capital simbólico del cual habla Bourdieu. Siendo por tanto -dentro de esta investigación – la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, sede Pachuca la unidad de análisis y, el objeto de estudio, las prácticas de investigación educativa y los procesos de formación en investigación educativa de los alumnos de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa.

¹⁵ Lo anterior lo formulé, a partir del momento en que voy a revisar las tesis de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, y veo que tres egresados de la maestría en Ciencias de la Educación y del doctorado en Educación, continúan con la misma lógica de investigación que se desarrolla en UPN-H, desde el capitulado hasta el contenido del mismo y de los cuales sus asesores, no son profesores investigadores de la UAEH, sino de la UPN-H, sede regional Pachuca

Por otro lado, valdría la pena, indagar cómo es que se ha formado este habitus científico y habitus estudiantiles en los profesores y en los alumnos respectivamente, si es que ellos se han percatado de este fenómeno, cómo les impacta a ellos y a los otros –y si es que ellos lo perciben así-; además de cuál es el papel que ha tenido el profesor “investigador”, el alumno y otras “autoridades” educativas en esta institución, que han permitido la construcción de dicha realidad a lo largo del tiempo y en este espacio en específico.

En este tenor de ideas y bajo el pensamiento de Pierre Bourdieu (1977, citado en Gutiérrez, 1997), el sistema educativo tiene un papel fundamental en la reproducción de la estructura del capital cultural, en tanto refuerza y consagra diferencias que surgen desde la educación familiar de un sujeto. En este sentido, la sociología de las instituciones educativas y en particular de las Instituciones de Educación Superior (IES), explica que en ésta se reproducen estructuras de clase mediante el ocultamiento, que no es otra cosa que tener una actitud aparentemente neutral, en donde la escuela tiene como misión oficial la transmisión de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante, y la cual está destinada a convertirse en el monopolio escolar, haciendo uso “legítimo” de la violencia simbólica. En consecuencia, la acción pedagógica dentro del aula y la escuela, se encamina a inculcar determinados aprendizajes, ya sea por medio de la comunicación pedagógica o mediante los que se conocen como los títulos de grado, que no son otra más que un tipo de “corona” que dice no sólo qué “sabes o no sabes”, sino que te dice en qué eres competente y en qué no lo eres. Por otro lado, la educación se presenta como violencia simbólica en tanto no es violenta –haciendo referencia al uso de la fuerza física-, pero que se impone a los ojos de los demás como válidas y por ende, aceptadas.

En consecuencia, la escuela se concibe como un campo en la medida que se constituye como un espacio de juego históricamente construido con sus leyes generales, con sus leyes de funcionamiento invariables, y hasta ciertos puntos válidos. En sí no sólo son las IES, sino cualquier escuela (llámese institución), tiene sus leyes y su reglamento interno que seguir y que acatar; en la mayoría de las veces, estas leyes están implícitas, en algunos casos son explícitas; y aunque puede haber luchas, en el mayor de los casos hay gusto subjetivo de los participantes al interesarse por las dinámicas del juego, que de alguna manera se objetiviza en el momento en que se está dispuesto a jugar.

Por lo que de esta forma, los actores sociales el campo social llamado escuela (IES), quienes juegan y están dispuestos a jugar, son los profesores, investigadores, alumnos, directivos y otros que tengan incidencia en dicho proceso; sin embargo, estos agentes o jugadores pueden tener intereses en común o no, así como posiblemente la escuela pueda tener relaciones o no con otro campo (por ej. el político).

Por otro lado, Bourdieu formula que un campo, en tanto espacios dinámicos con dimensiones históricas, es similar a un mercado de capitales específicos, en tanto en él hay un conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten o se pierden. Desde esta perspectiva la escuela (universidad), funcionaría como un mercado porque en este lugar se producen, consumen o distribuyen determinados bienes o capitales. Ejemplo de ello, serían los conocimientos, las ideas, los valores o hasta el prestigio que permea en cada una de las IES. En consecuencia, en las escuelas se pueden encontrar particularmente diferentes formas de trabajo, ya sea en cuanto a la construcción del conocimiento, el análisis y búsqueda de la información, sentido de compromiso distinto para con la escuela o para con los estudios, los procesos de socialización entre profesor-alumno, las relaciones entre profesores, la dinámica de la administración escolar o bien la forma de evaluar.

Desde esta perspectiva, los proceso de construcción en y dentro de las prácticas de investigación educativa, son parte de los habitus requeridos para estar allí. Estos habitus pueden o no ser “adecuados” o “conscientes”, en tanto se presentan bajo varias formas, dependiendo del capital del cual se trate. Por ejemplo, en investigación puede haber un habitus científico, desde el capital cultural, presentándose bajo tres formas: a) el sujeto incorpora ideas, valores, habilidades o conocimientos; b) se le presentan al sujeto objetivamente los medios para incorporar conocimientos (ej. libros, diccionarios) y; c) a la vista del sujeto se legitiman ciertas prácticas mediante un sistema institucionalizado (ej. títulos escolares). Si bien, en cualquiera de los casos, la escuela se configura como la principal estancia legítima de legitimación “de lo arbitrario cultural”, en tanto hay una relación no sólo de verticalidad, sino de aceptación a eso que me presentan (al alumno por parte del profesor o bien, al profesor por parte del director u otros).

Por ende, el construir habitus en la investigación puede corresponder posiblemente a la adopción de ciertos “mandatos” que inconscientemente el profesor o el alumno adopta, en donde probablemente se desarrolle un sentido de pertenencia y de identidad con eso que le muestran y que él acepta, siendo o no consciente de si reproducen o no ciertas conductas, estrategias de análisis de la “realidad” o bien, formas de “construcción” del conocimiento. Valdría la pena recuperar –de acuerdo al planteamiento anterior-, que dentro de cierta “obviedad” este no pudiera ser un problema, en tanto no afecte otras esferas; sin embargo cuando sí afecta, entonces hay un problema en tanto puede alterar la dinámica de ese “mercado”, pues los bienes que han sido acumulados, pueden perderse a causa de esta contingencia y ocasionar luchas al interior de la escuela, es decir, dentro del campo escolar, ya que hay algo que no encaja con su “lógica” de hacer las cosas. Y la razón de esas luchas pudiera ser el deseo de incrementar el capital actual así como el de mejorar a la vez la posición alcanzada y así disfrutar de los consiguientes beneficios valorados como tales.

No sólo en el campo escolar se puede identificar el campo cultural, sino también el simbólico distinguiéndose por los bienes que tienen que ver con el prestigio por ejemplo, que en regulares ocasiones se puede asociar con las llamadas “vacas sagradas” en las IES y que sólo por el hecho de “ser quien es” es incuestionable lo que diga. Así es como, también las prácticas de investigación educativa se pueden también reproducir, ya que nadie cuestiona y entonces se da por sentado que lo que dice tal o cual persona, es válido. En regulares ocasiones y desde este tipo de capitales, el sistema escolar es quien administra estos bienes. Por lo que a pesar de que haya luchas –si es que las hay- el sujeto se ve subsumido en éstas, al momento de entrar en dicho juego, evidenciando así una dominación del sujeto de manera tácita.

La noción de juego también conlleva a identificar que existen intereses generales que despierta el juego, y a la vez hay intereses específicos derivados de la posición en el estado particular del juego. De esta manera, el campo escolar puede tener distintas connotaciones para los sujetos quienes están allí, en la IES o en la escuela, pero al fin de cuentas se meten en un juego que terminan por jugar. Y en ese sentido, cada jugador desarrolla estrategias particulares que le permiten la permanencia en la competencia (aunque sean diferentes a las de los otros jugadores).

Por otro lado, si se habla que en este campo se pueden conservar o transformar diferentes prácticas, habría que analizar –desde esta postura- cómo es que los alumnos de nuevo ingreso, los que están en proceso de formación o bien los egresados, perpetúan, difieren o tratan de cambiar dichas prácticas.

Finalmente, es pertinente hacer alusión que el habitus aunque no se palpa, no se toca, se configura como un cuerpo que ha tomado forma a lo largo de la historia, junto con la idea de que a pesar de que no fue elegido por los diferentes actores educativos, sí lo llegaron a adoptar y, aún más a apropiarse de él.

CAPÍTULO II. ANTECEDENTES

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo, titulado *Antecedentes*, tiene como objetivo contextualizar el origen de las Universidades, y con el ello, el de la génesis institucional de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo; con la finalidad de tener presente el panorama particular y las condiciones bajo las cuales ésta surge. En éste, se pretende enmarcar a la UPN-H en tanto Institución de Educación Superior (IES)-, como el resultado de procesos coyunturales diversos (económicos, políticos, educativos y sociales), en el marco de la política mexicana de la década de los años setenta.

Para el logro del objetivo anterior, se consideró pertinente trabajar temas referentes al: 1. Origen de las universidades; 2. La génesis institucional de la UPN y en particular de la UPN-H, sede general Pachuca; y 3. El origen y funcionamiento de la oferta y la demanda de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE).

Dentro del primer tema, se focaliza el origen de las universidades –a partir de un breve recorrido histórico de la misma- como parte de un sistema de organización sin aparentemente, ninguna intención, más allá que la relacionada con el propósito que tenían las personas en seguirse preparando, y que, posteriormente se fue configurando en una organización necesaria –para su tiempo- y meramente burocrática, hasta la actualidad. Situación que, intencionalmente o no, lleva a realizar una especie de comparación entre las universidades en la Edad Medieval y las de nuestro tiempo. En consecuencia, se da a conocer qué se entiende por Universidad y cuáles son las principales aportaciones discursivas en relación a ello.

Por otro lado, el segundo tema atiende básicamente a entender cuál es la razón de ser de la UPN-H, como parte de las IES y las condiciones y particularidades bajo las cuales se crea ésta. Este tema es sumamente importante para analizar el sentido de la UPN-H desde sus orígenes, así como el que está relacionado con la necesidad de ofertar un programa de posgrado que, concienzudamente, se cuestiona si tiene una orientación profesionalizante o de investigación.

Por último, el tercer tema aterriza de manera particular, cómo es que se configura la oferta y la demanda de la MECPE, desde la caracterización de sus principales demandantes

y el cuerpo de profesores-investigadores que forman parte de la misma. No sin antes brindar un panorama curricular de dicho posgrado; para finalizar, con una breve recapitulación del aparato burocrático de la UPN-H, y su incidencia en el funcionamiento institucional de la misma.

De igual modo, este capítulo, se desarrolla desde un enfoque básicamente descriptivo y analítico, con soporte de la evidencia empírica proporcionada por la propia UPN-H, así como la recopilación y el tratamiento de documentos oficiales (Decreto de Creación de la UPN contenido en el Diario Oficial de la Federación de 1978, la Ley General de Educación, la Guía para la preparación de solicitudes de apertura de un programa de posgrado de la Dirección General de Educación Superior para la Profesionalización de la Educación (DGESPE), el Acuerdo y el Programa Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el manual de funciones de la UPN-H, el organigrama general, y los datos que brinda la propia universidad, en relación con la matrícula atendida de la MECPE entre otros); artículos publicados en revistas de corte científico y libros como fuentes de primarias; y por último, información emitida por algunos informantes que laboran dentro de la UPN-H.

Asimismo, se abordarán autores como Pablo Latapí Sarré, Felipe Martínez Rizo, Juan Prawda, Paulo Freire, Emilio Tenti Fanfani, Pierre Bourdieu, entre otros que, dicho sea de paso, ayudarán a fundamentar este trabajo, poniendo en juego no sólo la parte de la historia oficial de la creación de las instituciones y de la UPN-H, sino la cuestión práctica de cómo está configurada la MECPE.

2.1 EL ORIGEN DE LAS UNIVERSIDADES

Pese a que, el origen de las universidades no se puede ubicar en un tiempo y espacio definido, dado que ha sido el producto de una serie de transformaciones gestados desde la necesidad de las personas por seguirse preparando intelectual y artísticamente, básicamente, éste sí puede ser estudiado alrededor del siglo XI, como resultado de la movilidad de los hombres de todas las clases y de todas las profesiones. No obstante, dicha movilidad que respondía al deseo de instruirse, también indicaba que emergía por la intención de que esta instrucción fuera en un lugar que reuniera las condiciones para que, en él pudieran conglomerarse las personas, sin necesidad de trasladarse de un lugar a otro. Ello se tradujo en la instrucción dentro de escuelas catedrales y escuelas de monasterios.

Dado que, este intento de ubicación espacial y temporal, data de la Edad Media y en Europa (París, específicamente), hay una polémica discursiva en torno a esto, pues se dice que no fue la génesis de la Universidad como se conoce en la actualidad –o al menos como se concibe–, sino se dio como una organización con intereses particulares y en muchas ocasiones, impersonales, como se había indicado en un principio. Digo impersonales, porque el inicio de estas movilizaciones correspondía a la conquista de territorios y culturas, iniciadas por el movimiento de las Cruzadas, encabezadas y dirigidas por Carlomagno; que tomando este referente, se actuaba en el nombre de un solo hombre con intereses propios, diferentes en ocasiones a los del pueblo que dirige.

Sin embargo, hay un punto de coincidencia en esta descripción, y es la que focaliza relativo a que la escuela de Notre-Dame sobresalía entre las escuelas de esa época, y el hecho de que el personaje de Abelardo¹⁶, fue una de las personalidades que, curiosamente contribuyó a dicho surgimiento. Él, fue capaz de evocar a personas desde otras partes de Europa, como fueron Inglaterra y Roma; que, en realidad, eran miles y miles de personas.

Abelardo que, para algunos fue parte de un accidente en el origen de las organizaciones universales, para otros, fue el individuo que, con sus características logró reunir a otros

¹⁶ Abelardo fue una personalidad de la Edad Media que fue cautivador de multitudes, no sólo por su capacidad y su forma de oratoria, sino porque era un crítico agudo que, para esos momentos históricos era algo revelador, provocador, y además, deslumbrante.; no sólo para hombres por la admiración que sentían para con él, sino también para con las mujeres que, por su osadía, cautivaba.

individuos que, como él, tenían las mismas inquietudes. Inquietudes que se tradujeron en poner de relieve muchos temas que, para el momento en el que vivían eran tabúes, conflictivos y hasta subversivos; tal es el caso de las creencias como base de la conciencia moral y religiosa, y la fe. Con una enseñanza basada en la dialéctica, Abelardo ponía más que en tela de juicio, en la mesa de la discusión el analizar la fe con la razón; en resumidas cuentas, para algunos fue el héroe y para otros, el disidente, ya que él enseñó sucesivamente en el claustro de Notre-Dame, y después en el monasterio de Sainte Genevieve. Citando a Durkheim, lo dice de esta manera:

Indudablemente, todavía no se trataba en poner en tela de juicio la verdad de la religión, pero ya se experimentaba la necesidad de interrogarla, de preguntarle con qué títulos reclamaba el crédito que pedía, de encontrar una forma que la hiciera racional, inteligible; se experimentaba la necesidad de entenderla, sin pensar siquiera que podría ser falsa; y sólo eso constituía, ya una gran novedad. Porque, desde el momento en que se introdujo la razón, la crítica, el espíritu de reflexión en un orden de ideas, que hasta entonces, se había mostrado refractario a ella, ya no hubo nada que hacer; el enemigo estaba dentro. (Durkheim, 1969: 111)

Por ende, el libre albedrío del que pudiera ser parte una persona o no, se ubicaba preponderantemente en dos posturas en ese entonces, una que se relacionaba con el deseo de permanecer fiel a la Iglesia, y otra, a la necesidad creciente de entender. Situación que, en la actualidad, puede vislumbrarse también, traducido como discordancia entre la necesidad de pertenecer a algo (institución), y la de tener la inquietud de saber, pese a que dicho conocimiento, nos lleve al dolor por no poder cambiar las condiciones en las cuales crecen los individuos.

En síntesis, se puede afirmar que, pese a que Abelardo, no fue el fundador de la organización llamada Universidad, sí fue uno de los personajes pioneros en atraer a jóvenes deseosos de saber y entender que, posteriormente fue una de las causas para considerar seriamente que los maestros se prepararan concretamente en enseñar una materia, enseñanza que incluso, se daba en casas particulares, domicilios privados o lugares comunes para los alumnos (en la isla o en los puentes del Sena). Situación que indiscutiblemente dio lugar al nacimiento de la Universidad de París.

El poder entender cómo y a partir de qué podemos explicar la génesis de la Universidad, para que en consecuencia, se comprenda cómo es que se ha encarnado esta tipificación idílica de lo que es y se hace dentro de una universidad, es trascendental hasta este momento. Este interés responde a parquedades o idealizaciones pedagógicas, pero también a uno de carácter histórico. El primero, porque fue en la Universidad de París, la matriz donde se elaboró todo el sistema de enseñanza “universitario”; y el segundo, porque la Universidad no fue ni ha sido una institución más, de igual o más magnitud que la Iglesia y la familia, sino porque ésta ha fungido como la imagen de instituciones que ha crecido y ha otorgado títulos en el marco de la norma, y en muchas ocasiones a imagen y semejanza de la propia Iglesia.

Aunque, hay bibliografía en la cual se puede recurrir para dar una descripción factual del surgimiento de la universidad de País, es en la segunda mitad del siglo XIX donde se estudia científicamente el origen de ésta, con Charles Thurot, en su tesis doctoral titulada *De l'organisation de l'enseignement dans l'Université de Paris au Moyen Age*¹⁷. En ésta se menciona que, la escuela catedral de París según Durkheim (1969), fue la cuna de la Universidad, finalmente constituida en una organización necesaria, puesto que aunque se impartieran enseñanzas fuera de la catedral, se estaba obligado como profesor, a residir en la isla o en los puentes del Sena –como se indicó anteriormente-, y dado que era indispensable abrir las puertas a las masas, que aunque sometidos a un control indirecto de la Iglesia (por ser laicos), ocasionaron que nacieran ideas y aspiraciones nuevas que, indiscutiblemente, repercutiría en el tipo de organización que la Edad Media había conocido hasta entonces.

La organización de la que se habla en este punto, gozaba de las siguientes características:

- a. Agrupaciones con privilegios exclusivos para sus integrantes, con similares o iguales características (ocupacionales y en condiciones sociales); que, se traducían en corporaciones.
- b. Ser maestro con autorización de una escuela que le indicaba si podía o no enseñar él mismo, o bien, con un maestro investido de tal envergadura.

¹⁷ Desde la organización de la enseñanza en la Universidad de París en la Edad Media

- c. Los maestros que, estaban agrupados según características comunes, debían también ser parte de una resistencia de grupos que pudiesen limitar su actividad. Paradójicamente, fue la Iglesia uno de esos grupos.
- d. Las escuelas que, en un principio estaban centralizadas al permiso de la Iglesia, con el paso de los siglos, dejaron de ser vigiladas por ésta, pese a que ella, por algún tiempo expedía permisos o licencias¹⁸, para enseñar.
- e. El canciller de Notre-Dame que, en un inicio era un archivero, otorgaba también los permisos para abrir una escuela, y no sólo para enseñar. Esta situación fue rehusada en el momento en que dicho personaje, tenía la facultad de excomulgar a los maestros que diferían en las ideas y requisitos planteados.
- f. Existe la elección de un líder por los propios maestros, conferían poder a un solo individuo; otorgamiento que, fue también concedido por la propia Iglesia (el papado específicamente) al ver que los maestros eran cada vez más numerosos y estaban inconformes. Dicho “permiso”, fue un permiso disfrazado principalmente por dos motivos: 1. la presión que podía ejercer este nuevo poder moral (el magisterio), y podían configurarse en un poder incluso más grande que ellos; y 2. Por la pérdida de seguidores religiosos.
- g. Había cierta alianza entre el papado y el cuerpo enseñante, a pesar de la distancia material y moral que los distanciaba, que consistía en tener un control más extenso de las naciones; situación que estaba legitimada por un grupo de personas (los maestros) con preparación específica que lucharía por el beneficio de los alumnos y de la sociedad en general; aunado al hecho de que su control, no únicamente sería de tipo religioso o moral, sino también político y ético.
- h. Cobra un carácter más que nacional, uno internacional de vida intelectual y escolar. Ya que según en la Europa de esos momentos se debía hacer un esfuerzo por extender su acción fuera de las fronteras, trabajar en una palabra, y tratar de convertirse poco a poco en un núcleo de civilización internacional, libre de dogmas y más universal (Durkheim, 1969).

¹⁸ La *licentia docendi*, era una especie de certificado de moralidad de capacitación que el maestro de escuela debía conceder a cualquiera que fuera digno de él.

A riesgo de esquematizar, se puede considerar hasta el momento que, una vez que se fundaron escuelas fuera de la catedral, fue entonces que los maestros comenzaron a agruparse y a federarse de manera tal que, no sólo formaron y conformaron una asociación mejor organizada, sino más fuerte, tanto interna como externamente, basados en una alianza que, hasta la fecha puede considerarse como un monopolio académico.

En este sentido, el hecho de que en el año de 1210, los maestros se hayan unificado organizacionalmente, no es tampoco un punto de partida para considerar que a partir de allí la escuela tomara el nombre de Universidad como tal, al menos no como una expresión material¹⁹; que, dicho está de paso, aunque estos maestros estaban organizados y unidos por una serie de características, también eran diferentes entre sí. Dado que materialmente hablando no se puede concebir a una Universidad en la Edad Media, en tanto no contaban con un lugar definido para su ejercicio, al menos no antes del siglo XV, fue hasta después de éste que, las Facultades llegaron a ser dueñas de sus propios espacios, pues antes se alquilaban.

Dicha situación llevó a otro nivel de fortalecimiento de las universidades, pues pese a que no tenían un patrimonio propio, sí tenían una capacidad de comulgar con las mismas ideas, tenían raíces fuertes basados en la toma de decisiones en conjunto que, se traducían básicamente en la convocatoria de huelga. Acción que confirmaba su capacidad de resistencia, nuevamente a las autoridades eclesiásticas.

En este sentido, cobra especial trascendencia que la palabra *Universitas*, sea utilizada en el marco de la conformación de una corporación, en este caso, de maestros y caso aplicable, como una agrupación de cierta consistencia, dotada de cierta unidad moral. No obstante, en la Edad Media, había universidades sólo de estudiantes; e.g. el caso de Bolonia, en donde dada la autonomía y la fuerza de la unión de los alumnos en la toma de decisiones, relacionado a lo alienación al maestros y a la forma de enseñar de éste, que se imponía la ley de los alumnos.

¹⁹ Con el término expresión material, refiero a que lo que menciona Durkheim (1969), en relación a que la Universidad ahora es como un establecimiento escolar, definido, localizado, como una escuela única donde los maestros enseñan la universalidad del saber.

A partir de lo anterior, se puede entonces plantear que la Universidad inició siendo más una organización de individuos y no de enseñanzas, en donde el valor que predominaba entre ellos, era básicamente el de la solidaridad que, posteriormente, retomando los arquetipos de la Universidad de París y Bolonia que, con el paso de tiempo y a partir de ello, se concentraron los estudios y las enseñanzas.

En consecuencia, surge la idea de que ni la enseñanza, ni las disciplinas, y por tanto, toda la acción educativa no debe estar dispersa, en cuanto todo ello debe tener un objetivo en común y con un mismo espíritu. Y, aunque parezca paradójico por la etapa en la que se estudia, la enseñanza que se convirtió en algunos casos meramente enciclopédica, en esencia se aspiraba a que ésta fuera más comprehensiva; sin embargo, aún seguía siendo una utopía.

Otro punto a rescatar hasta el momento, es la idea que tiene que ver con si la Universidad era un cuerpo laico o eclesiástico. Ello, ha sido muy discutido, dado que recuérdese que las universidades como tal comenzaron a concebirse de esta forma una vez que se crearon escuelas fuera de la catedral, aunque fue el papado quien daba su autorización para que éstas se abrieran o no. De modo que este dato es impreciso, porque aunque gozaba de un espíritu clerical, estaba conformada por laicos, y éstos no eran admitidos a las enseñanzas de teología por su condición, y quienes eran aceptados a esta enseñanza, eran muy pocos.

Pareciera por todo lo anterior que, existía un enjambre de dos tipos de agrupaciones distintas con características en común que permitían o no, la unión de éstas. Lo cierto es que, aunque la Universidad se opusiera a la Iglesia, en realidad procedía de ella, y de algún modo, también eran sus subordinados, por estar a la orden del poder papal, pero con cierta libertad. Situación que no incomodaba a la Universidad, ya que la Iglesia era una institución con poder, y dicho poder, otorgaba determinados privilegios.

Lo dicho hasta el momento, supone plantear que la Universidad no era un cuerpo laico, ni tampoco eclesiástico, que era un cuerpo sumamente complejo que, ciertamente, dicha

concepción, ha influido en los principios básicos de toda institución de este tipo, que es la²⁰ pluralidad de ideas y de los individuos que la conforman.

Cabe señalar que, desde ese momento histórico, la Universidad ha estado compuesta por grupos distintos que gozaban de cierta autonomía, y que hasta el momento, persisten. Los primeros, se dividían según la naturaleza de sus estudios, que eran las facultades de Teología, Derecho o Decreto, Medicina y Artes Liberales. Los segundo, también se fraccionaban según su nacionalidad²¹, según sus afinidades religiosas y también lingüísticas. Si bien, aunque se podían diferenciar unos de otros, según las características antes mencionadas, lo que finalmente los volvía a unir, era su organización para ir en contra del canciller, a causa de la supremacía que éste ejercía en ellos.

Llegado a este punto, es interesante rescatar que, aún y con su unidad en la forma de organizarse, también había cierto elitismo en la conformación de esos grupos. Ello, a consecuencia de sus afinidades por los estudios, y por supuesto, por sus condiciones sociales.

En vista de los anteriores planteamientos, el origen de la Universidad, no puede remontarse a un tiempo específico; ello en tanto es el producto natural, que surge de los movimientos e inquietudes de la sociedad medieval que, básicamente, se traducen en la búsqueda de la necesidad en formar una organización, para satisfacer las inquietudes de formación y profesión de alumnos y profesores, respectivamente. Por tanto, la Universidad “debe entenderse desde un conjunto de apreciaciones que son, aunque contradictorias, igualmente verdaderas e igualmente falsas, dada la inexactitud de las fechas y los hechos sociales” (Durkheim, 1969: 136).

Por su parte, la educación formal en México –como parte de uno de los sistemas de educación que se imparte en el país, aunado al sistema de educación no formal e informal-, se ha venido configurando dentro de un proceso legitimador del currículum dentro y fuera de la escuela y del aula, así como en el marco de una serie de entramados políticos,

²⁰ El grupo de Naciones, sólo comprendía a la Facultad de Artes y dejaba fuera de su marco a los teólogos, juristas y médicos.

²¹ Las cuatro Naciones eran: los franceses (habitantes de *Ile-de-France* [la isla de Francia] y sus provincias vecinas), los picardos, los normandos y los ingleses.

sociales, culturales y económicos que, en primera instancia, trascienden barreras de tiempo y espacio y que han permeado en las acepciones, prácticas y críticas que se tienen en torno a qué es la educación, cómo debe ser y cuáles son los fines últimos que se supone “debe” perseguir ésta.

Sin embargo, el pensar en la educación formal como un sistema de educación, nos remite a hablar necesariamente y de manera inmediata, a aquella institución llamada escuela, y en otro más, que es el Sistema Educativo Mexicano como la institución “madre” –si se puede llamar así- que acoge y cobija esta serie de estructuras que desvirtúan o encauzan el quehacer de la educación en México²², mediante una de sus creaciones, que es la Secretaría de Educación Pública (SEP)²³. Así pues, la escuela y la SEP funcionan como dos medios un tanto maquiavélicos para darle “forma” a los fines que persigue el Estado y que no necesariamente tienen que ver con el Estado propiamente dicho, sino con grupos elitistas (llámese clase política o empresas)²⁴ y que, por tanto alteran los fines que se pretenden lograr desde la comunidad educativa en su conjunto.

Recuérdese que la educación en el país (México), está regulada por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, específicamente en su Artículo Tercero Constitucional y la cual rige también al Sistema Educativo Mexicano. Si bien, esta educación impartida por el Estado ha pasado por una serie de reformas curriculares que, de alguna manera tratan de dar respuesta a la insatisfacción de los diversos sectores de la población por exigir una educación de calidad, que repercuta en la vida social, política,

²² Si bien, no es la intención del presente trabajo problematizar en torno al Sistema Educativo Mexicano y sus diversas configuraciones, ni tampoco en las reformas educativas que éste ha sufrido y a la vez implementado; sin embargo, desde este planteamiento es importante tener el referente histórico conceptual del mismo, en tanto ayudará a comprender cómo desde la clase política –como parte integrante de este sistema-, se toman las decisiones que “guían” o dan respuesta a las diversas demandas que emergen de algunos subsistemas y que interactúan entre sí.

²³ Los orígenes de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, bajo la presidencia de Álvaro Obregón, en el que se designa como primer titular a José Vasconcelos –en ese entonces rector de la Universidad Nacional de México-, en ese momento más que un aparato burocrático, fue un sistema que trató de equilibrar las necesidades surgidas por la incapacidad técnica, administrativa y financiera de los municipios por proporcionar la educación primaria. Con Lázaro Cárdenas, al mando de la Presidencia (1934-1940), se sientan las primeras bases para el crecimiento del sistema educativo; y en 1944 siendo Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, se intensifica el quehacer educativo a nivel nacional.

²⁴ Y con ello se sigan reproduciendo ciertas formas de control. Antes durante la Conquista, en donde la actividad educadora se centró en la evangelización y castellanización de los indígenas a cargo de los misioneros; después con la idea de un concepto de nación y, ahora con los pensamientos del mercado en pos de la ganancia, y con ello la destrucción de los proyectos nacionales en beneficio de las transnacionales y la privatización.

económica y cultural del país. De manera particular, si éste ha dado (o no) respuestas a las diversas demandas de la sociedad civil -por lo menos en el discurso y no en la práctica-, no es un tema a discutir aquí; sin embargo, es un foco de atención en tanto habla de una configuración de la educación en México. Así pues, los sistemas educativos en el país – como en América Latina (AL)-, registran tendencias y a su vez, se han visto compelidos a emprender reformas para adecuarse a las nuevas y cambiantes condiciones externas²⁵; y no a darle un sentido a la educación, con características y contextos específicos, que van desde los culturales hasta los que tienen que ver con la educación especial.

En consecuencia, y en el afán de darle un sentido a la educación en México, es como el Estado presta servicios educativos que pretenden dar cobertura a la mayoría de la población, en relación con la función social de la educación educativa, contenida en la Ley General de Educación y en el marco de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; por ello, es que a pesar de que entre estos servicios se mencionen el preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior, como puntos focales; la educación superior constituye el nivel de educación que, se conforma como un eje nodal para el desarrollo de el país, dada su capacidad de formación de capital humano.

2.2 LA GÉNESIS INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN) Y EN PARTICULAR DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO (UPN-H), SEDE GENERAL PACHUCA

2.2.1 Razón de ser de la UPN-H, como parte de las Instituciones de Educación Superior (IES)

Los estudios que se hacen sobre la Educación Superior-como punto de referencia para la discusión, o bien, como programas para la acción-, han procurado que en lo general, se logre dar una respuesta de ésta en pro de la satisfacción de las necesidades educativas de la sociedad que en este nivel refiere y, que de acuerdo con Sarramona (2008: 194-199), podemos identificar las motivacionales (de aprendizaje y de autorrealización personal), de desarrollo cognitivo (desarrollo intelectual), de desarrollo social (sociabilidad, identidad, adaptabilidad e integración) y de desarrollo moral autónomo (cooperación, ayuda mutua y participación política). No obstante –y en la mayoría de los casos-, se ha visto cómo las

²⁵ El contexto de la crisis, de programas de ajuste, de liberación de los mercados y de reestructuración de éstos y del Estado, de la búsqueda por una mejor inserción en el contexto mundial.

diversas respuestas derivadas de las políticas educativas en este nivel educativo (de educación superior), no sólo no han satisfecho dichas necesidades, sino que éste ha sido relegado a propósito por los tomadores de decisiones, ya sea por las consecuencias que se generarían en lo político, lo social o lo económico, o por el costo en términos económicos que represente.

En este sentido, es necesario dar a conocer que es lo que implica la educación superior en lo general, así como qué es lo que se conoce como Institución de Educación Superior en lo particular en México.

En el marco del anterior planteamiento, la educación superior es el nivel con que culmina el sistema educativo mexicano; ésta se realiza a través de instituciones que, en su conjunto, pueden clasificarse en públicas o privadas, autónomas o estatales, en universidades o institutos tecnológicos o de diversa índole. Este tipo de educación es la que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes y está compuesta por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura; comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades. (Diario Oficial de la Federación, 2013: 18).

A su vez, se conciben como Instituciones de Educación Superior, todas aquellas instancias educativas que sean capaces de responder a las necesidades en continuo cambio. Entre sus funciones sustantivas se destacan: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, apoyadas en las actividades académico-administrativas. Entendidas estas últimas, como dirección racionalizada de la propia institución. Otra de las características principales de las IES, es que hacen énfasis en tres áreas formativas, que deben estar relacionadas con las experiencias de la sociedad y los conocimientos que se ordenen y transmitan curricularmente mediante los planes de estudio, las metodologías y las carreras que se imparten en ellas, que son: la científica, la tecnológica y la humanística.

Si bien, estas formas que rigen y dan lugar a un cierto “orden”, corresponden a determinada lógica de cómo se distribuye la educación –y con ello escolarización- en el país, por lo que una manera de ser evidente esta situación, es a partir de la oficialización y surgimiento de estas instituciones, en las que se regulan las acciones de los individuos y

que de alguna manera se justifican, en tanto persiguen objetivos específicos en torno a la idea de un “ideal” de educación.

A la luz del anterior planteamiento, es preciso tener en cuenta la historia de las instituciones –y no sólo de la UPN-, ya que el conocimiento de éstas constituye un factor para mirar cómo es que “su historia” tiene que ver con las construcciones y factores dinámicos y transformadores que permean en ésta; y que por el contrario, que el desconocimiento de la dinámica del desarrollo puede ser un factor que contribuye a la reproducción de determinadas formas de ver, de actuar, de trabajar y de percibir, no sólo en determinado escenario (visto externamente), sino en las relaciones que se establezcan dentro de esta con los mismos pares o entre las mismas sedes (visto internamente).

Por lo que para intentar comprender la verdad de esta institución universitaria, es preciso trascender el análisis estructural que hace abstracción del tiempo y sus elementos constitutivos, para poder llegar a reconstruir una lógica de su génesis y su desarrollo, puesto que ésta una vez conformada tiende a adquirir una vida propia; de ahí la necesidad de que para entender su estructura, es preciso estudiar su historia. Aunado a lo que planteaba en un momento Durkheim (1938, citado en Tenti 2001: 182), en cuanto a que para entender las estructuras, los sujetos y, por lo tanto, rendir cuenta de las prácticas, la historia es un recurso inevitable.

De tal manera que hablar en torno a la UPN (como institución formal de la educación: IES), nos remite a hacernos una serie de cuestionamientos que tienen que ver con el término de *institución*, con la finalidad de encontrarle un sentido y de por supuesto, otorgarle connotaciones diferentes desde construcciones socio-históricas. Atendiendo a la idea de que todo lo cognoscible tiende a tener un carácter socio-histórico, en tanto se construye socialmente y por ende, tiene una historia.

De acuerdo con Loureau (1975), el término *institución* refiere a un concepto polisémico, en tanto que las circunstancias históricas, psicológicas, sociológicas y, hasta económicas en las que se configura el término en mención, tiene que ver directamente con la construcción y el análisis epistémico en comento, en cuanto a que en él confluyen una serie de elementos a discutir. De esta forma, este autor menciona cómo para Comte, Saint-Simon y John Stuart Mill, se parte del concepto de *institución* en Sociología, en tanto

surge como un sistema de referencias positivistas que tienen que ver con una necesidad y obligatoriedad del individuo y la sociedad, respecto a la presencia de ciertas anomias; por otro lado, refiere a que desde los orígenes de Durkheim, se estudia dicho término desde la Fisiología social, es decir desde el funcionamiento de la sociedad como un órgano, entendido como un cuerpo, un Ser, en la que la sociedad actúa por sí misma y sin el hombre (aun cuando actúa por el hombre) , así como desde la Psicología social. En tal sentido, para Durkheim la institución la concibe como sinónimo de regulación social, en tanto ésta antecede y trasciende a los grupos humanos.

Asimismo, se muestra con Monnerot, que la institución y sus formas evidentes – cualesquiera que sean-, están delimitadas por aquello que se puede y debe comprender; es decir, se puede interpretar como aquello que puede y sólo debe ser explicado en la medida que lo pueda ser; ya que existen una serie de factores que pueden intervenir directa e indirectamente en este proceso; y por último, Loureau menciona que desde la perspectiva de Florian Witold Znaniecki, hay una crisis, pues la sociología de las instituciones no sólo se refiere a la sociedad o a los individuos, sino a los grupos, pues éstos son parte de la mutación de los anteriores.

Conforme a las diferentes posturas abordadas, puede decirse que el significado y el sentido que tiene el término *institución*, corresponde directamente en cómo se construye determinada realidad social y sus necesidades. Así pues, en México hay cierta aprobación en tanto que la institución, no sólo regula, sino moldea la conducta del individuo dentro de una sociedad, consciente e inconscientemente; y que de alguna manera cumple con la característica de estar compuesta por una estructura, con determinados actores, tipos de liderazgo, ideologías y valores, acompañados de cierta burocratización y determinismos que giran en torno a las atribuciones y funciones que debe cumplir; no en el sentido del “deber ser” de manera que haya un equilibrio y una orientación de los recursos y energías hacia la consecución de ciertos objetivos, sino en el sentido de que hay toma de decisiones de forma vertical y arbitraria, sin atender de fondo las diversas necesidades surgidas desde la sociedad civil.

Ahora bien, si se habla que una institución tiene distintas connotaciones, entonces ésta también tiene distintos fines atribuibles que corresponden a una serie de necesidades (de

dominación o transformación) del individuo o de la sociedad o de las élites. Por lo tanto, la UPN-H como IES, en el deber ser, tendría que apelar no sólo a su finalidad (desde la política educativa), sino a una de sus encomiendas (desde su práctica), que es la que tiene que ver con la de realizar investigación científica en materia educativa y materias afines, en pos del cumplimiento de una de las funciones sustantivas que tiene toda universidad, toda vez que supone debiera ser plural, emancipadora e incluyente.

Ahora detengámonos, en hacer alusión a la creación de la UPN, con la finalidad de ir estableciendo relaciones precisas. El origen de la UPN como IES tiene lugar en una historia oficial en nuestro país, generada a su vez como respuesta a las necesidades educativas de un sector en particular (el magisterio). En el marco de este planteamiento:

La Universidad Pedagógica Nacional surge en 1978, como respuesta del Gobierno Federal a las demandas magisteriales para atender la profesionalización docente. Por lo que el 29 de agosto de ese año, es publicado en el Diario Oficial de la Federación el decreto de creación de la universidad, en el que se define como Institución Pública de Educación Superior, con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, y con la finalidad de prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación; con la encomienda de realizar funciones de: docencia de tipo superior, investigación científica en materia educativa y materias afines, así como la difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.(Diario Oficial de la Federación, 1978:1-2)

Y ya para el 21 de Mayo de 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se instauran las unidades UPN en algunos puntos del país, una de ellas es la UPN-H que actualmente cuenta con una sede general y cinco sedes regionales dentro del Estado de Hidalgo²⁶.

En este tenor de ideas y considerando el concepto de Sistema Educativo Mexicano por Juan Prawda:

²⁶ a) Sede General Pachuca Hidalgo; b) Sedes Regionales: Tenango de Doria, Tulancingo, Huejutla de Reyes, Tula de Allende e Ixmiquilpan.

El conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinadas a ofrecer servicios educativos y culturales a la población mexicana de acuerdo con los principios ideológicos que sustentan el Estado mexicano y que se hallan expresados en el Artículo Tercero Constitucional, el cual a su vez, es producto de la confluencia de dos corrientes de pensamiento: a. El liberalismo mexicano que se reafirma con la Guerra y las Leyes de Reforma de 1859 y 1861 y; b. Los principios de justicia social, vida democrática, no reelección y participación del Estado mexicano en el quehacer educativo nacional que postula la Revolución Mexicana. Al tiempo que, por ser parte del Sistema Político Mexicano, éste es un subsistema. (Prawda, 1995: 17)

Estaríamos observando entonces que la creación de la UPN, surge como una de las instituciones –que forman parte de este sistema- para ofrecer determinado tipo de servicios a una población con características específicas, con una estructura particular y con fines precisos para su apertura. Esto quiere decir que evidentemente hay un conjunto articulado entre la creación de la UPN, la UPN-H y el sistema educativo.

Lo anterior lo planteo ya que la UPN se crea en un periodo en el que el sistema educativo mexicano sigue tres directrices con la reforma educativa de 1973 y bajo la que se expide la Ley Federal de Educación, que son: actualización, apertura para llegar a todos los grupos sociales y flexibilidad para adaptarse a los requerimientos sociales (Espadas, et al, 1999).

En este sentido, pareciera ser que las respuestas encaminadas a un ideal de educación superior (o al menos de esta institución), se estaban cumpliendo por las necesidades de modernización del país, *ad hoc* a que había fines claros y precisos de lo que en ese momento y en un futuro, se pretendía brindar; pues a las exigencias de profesionalizar a los docentes, el Estado responde con la creación de una institución que genere un tipo de solidaridad orgánica. En palabras de Durkheim (1999), esto suponía que los hombres involucrados en esta época de la historia, organizaban un sistema educacional –aunque de manera irreal- de acuerdo a sus necesidades y con pleno conocimiento de causa para alcanzar un fin determinado, sin prever que eso que habían organizado e idealizado, podía cambiar dependiendo del tiempo y el lugar en el que se estaba.

Lo anterior también suponía la “exigencia” de un orden social a partir de la creación de este tipo de instituciones, ya que por un lado, se le daba respuesta al sector antes mencionado, y por el por el otro, se buscaba ofrecer un incremento sustancial de empleos; además de que en dos gubernaturas antecedidas a ésta (la de José López Portillo) el descontento estudiantil aún era evidente a causa del suceso de 1968.²⁷

Conviene señalar entonces que la UPN, es un efecto y reflejo de las exigencias de una sociedad en particular, pero que a su vez, dicha institución mantiene el tipo de sociedad que requiere para seguir funcionando articuladamente; aunado a que en este sentido cuando se dice que es necesaria tal institución y lo que debe ser ésta, hay una relación directa en cómo el propio individuo tiene interés en someterse a determinadas exigencias morales, físicas e intelectuales (Durkheim, 1999).

De tal suerte que estas formas que rigen y dan lugar a un cierto “orden”, corresponden a determinada lógica de cómo dar respuesta a un sector olvidado o necesitado (magisterio), con determinadas demandas de profesionalización. Es a partir de la oficialización y surgimiento de esta institución, en las que se regulan las acciones de los individuos y que de alguna manera se justifica, en tanto persigue objetivos específicos que, más que girar en torno a un arquetipo de un “ideal” de educación, corresponden a una necesidad de regular al individuo, necesidad que surge no por un solo individuo, sino por las exigencias de una sociedad y de la vida en común entre los mismos (Durkheim, 1999), en este caso, de todo un conjunto de maestros, ubicados en diferentes puntos del país, con funciones y necesidades específicas, pero con inquietudes e intereses similares.

2.2.2 Condiciones y particularidades bajo las cuales se crea la UPN

Lo dicho hasta aquí supone que, efectivamente había el establecimiento de un orden, así como la generación de respuestas a las demandas de un sector en particular; lo que no se ha dicho es qué fue aquello que estuvo detrás de esas “respuestas” inmediatas y casi forzadas por quienes tenían la posibilidad de tomar decisiones.

²⁷ Recuérdese que este tipo de movimientos estudiantiles también se dio en otros lugares del mundo (*e.g.*: Francia, Uruguay.); por lo que según Durkheim (1999), el sistema educacional es, a la vez, único y múltiple.

En lo particular, sería pertinente recalcar que efectivamente si hacemos un esfuerzo por movernos al “pasado”, encontraríamos varios sucesos interesantes. Por ejemplo, en que dicho decreto surge en una situación de presión por parte del magisterio, y cuando la UPN aparece en un primer momento para legitimar el modelo educativo bilingüe bicultural con la finalidad de institucionalizar la escuela indígena, para crear un proceso identitario para con los indígenas e ir implementando un tipo de aculturación de a poco, por ejemplo con la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena²⁸.

En el escenario educativo de esos momentos (año 1978), el discurso manejado por la esfera política distaba mucho de la realidad, ya que aunque se hablaba de una educación más incluyente, había una segregación, desplazamiento y clasificación racista de los sujetos y las prácticas mantenidas en ese escenario, a razón de que el poder que antes tenía en su totalidad la Iglesia, pasaba a manos del Estado. Aunado a que con ello, se trataba de homogeneizar y uniformar un nuevo ideal de sociedad, retomando modelos extranjeros. Cosa que en la actualidad no ha cambiado mucho. Sumado a que con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, no sólo se respondía a las presiones de los maestros y promotores bilingües, sino que se defendía con la institucionalización del indigenismo y la educación bicultural, la preservación de la cultura propia²⁹.

Sin embargo, existía una situación un tanto contradictoria, ya que aunque se criticaban los contenidos nacionales por corresponder a una cultura occidental y basada en el mestizaje, la escuela era situada como un “aparato ideológico del Estado”, no únicamente las escuelas de educación básica (que antes estaban en manos de la Iglesia), sino las de educación superior, pues a pesar de que la educación bilingüe de la DGEI se apoyó en la teoría de la reproducción social y sus conceptos de arbitrario cultural y violencia simbólica, también se instituyó una visión de lo que *debía* ser la educación bicultural. Por lo que a raíz de esto, las propuestas curriculares dirigidas a la formación y capacitación de maestros indígenas, alimentaron la idea de creación de una escuela especializada en esta área del

²⁸ Véase: Bertely, M., (2002). “Panorama histórico de la educación para los Indígenas en México” en *Diccionario de Historia de la Educación en México*. [En Línea]. México, Universidad Nacional Autónoma de México, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm [Accesado el 27 de Mayo de 2014]

²⁹ *Ibid.*, p. 7.

currículo, así como del establecimiento de escuelas normales y posgrados indígenas; situación que da lugar a la creación de la Universidad Pedagógica Nacional³⁰.

Si seguimos con esta trascendente tarea de recurrir al pasado, para explicar el presente, específicamente al año de 1978, México era gobernado por el Presidente en turno José López Portillo; pero en el año en donde se suscitaron presiones educativas fuertes, fue en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, momento en el cual existió en el ramo educativo, una situación paradójica: por un lado había una incipiente preocupación por la modernización del modelo educativo, y por el otro, había una imposibilidad de abatir el rezago educativo (a causa de las prácticas raquílicas del lenguaje en dos idiomas de los profesores y los alumnos), la falta de escuelas en las comunidades rurales, así como la deserción escolar por razones económicas.

Habría que decir también que las presiones educativas a las que hago alusión, eran las que generaron cambios en el sistema educativo nacional; por un lado, estaba la exigencia al reconocimiento de la autonomía de los centros de educación superior, pues si bien, éste no era una concesión, sino un derecho por y para los demandantes; por otro, el aumento a los subsidios a las universidades (los de la Universidad Nacional Autónoma de México y del Instituto Politécnico Nacional se cuadruplicaron, y los de las universidades de provincia en su conjunto se multiplicaron más de diez veces); se propició el aumento total de la matrícula mediante la creación de otros colegios, como los de Ciencias y Humanidades, de Bachilleres; se modificaron los planes y programas de estudio, y se elaboraron nuevos libros de texto en educación básica; y por último, se impulsó la educación técnica a todos los niveles.

Por lo que a estas exigencias, hubo respuestas favorables; si bien, me gustaría dejar en evidencia que esto no fue por apetecer a los demandantes, sino porque el país (llámese sociedad civil: los ciudadanos, principalmente) vivía en crisis y a disgusto en lo político, lo social, lo económico y lo educativo, por lo suscitado con el movimiento estudiantil de 1968, periodo en el que estaba como Presidente de la República Mexicana Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez como Secretario General. En ese sentido, la reforma

³⁰ *Op cit.*, p. 10

educativa en 1973 a la Ley Federal de Educación, fue para desvanecer la efervescencia que se vivía en esos momentos.

Conviene subrayar por lo tanto, que aún y con que la UPN se erija como una de las IES, en su origen fue la respuesta inmediata a quitar un caso más de la agenda pública del gobierno en ese momento; aunado a la idea de querer darle el título de IES, en realidad en sus inicios fue una escuela en donde se profesionalizó al profesor egresado de la normal básica, con características de un establecimiento postprimario (Márquez, 2000).

En lo general, hay que hacer notar que aunque la UPN desde sus orígenes se erige como una IES por decreto presidencial, ésta tiene como característica principal el profesionalizar a los docentes egresados de las escuelas normales, y con ello se tiene presente que se refiere a profesores de educación básica que únicamente habían cursado hasta el nivel de secundaria e inmediatamente ingresaban al sistema de educación normal. La pregunta ahora sería, ¿cómo en el año de 1978 se le da una característica de ser una IES, cuando en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, con fecha de 29 de Diciembre de 1978 (en su artículo 3), contemplaba que la educación de tipo superior era la que se impartía después del bachillerato o su equivalente?; es decir, aquí no se habla de estudios de secundaria equivalentes a bachillerato, ni tampoco dice que la educación normal era lo mismo que estudiar una licenciatura; y en donde al mismo tiempo hay una contradicción de la ley antes mencionada con la Ley General de Educación reformada el 11 de Septiembre de 2013 (en su artículo 37 que dicho sea de paso, no ha sido reformado en el punto que nos concierne).

En vista de tal circunstancia, habría que ubicar tres situaciones un tanto contradictorias que se ponen en juego para el reconocimiento y legitimación de dicha institución en la actualidad:

La primer situación está relacionada con el siguiente cuestionamiento: ¿cómo hablar de organismo desconcentrado de la SEP y como IES, que no obstante aunque no sea una universidad autónoma, y por el contrario, sea una universidad pública federal, sí debe mantener cierta autonomía, y cuando hasta hace poco (para ser preciso hasta el año de 2013), deja de pertenecer al sistema de educación normal? Con esto se quiere hacer

énfasis, en que después de treinta y cinco años, se reconoce la “autonomía” de esta institución en cuanto a la estrategia para generar y hacer uso del ejercicio de los recursos propios (económicos y humanos), cuando en La Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978 en su Artículo 21 dice a la letra “además, las instituciones podrán llevar a cabo programas para incrementar sus recursos propios y ampliar sus fuentes de financiamiento” (Diario Oficial de la Federación, 1978: 4), así como en el análisis, diseño y evaluación curricular de los planes y programas de estudio. Sin embargo, sigue quedando restringida en ciertas actividades –aunque posiblemente sea la que conozca más a profundidad en torno a su dinámica-, que tienen que ver con la emisión de las convocatorias de ingreso a las licenciaturas y posgrados, en los concursos para el otorgamiento de plazas docentes y de administrativos, así como en la adquisición de edificios propios.

En segundo lugar, tendría que ser analizado el punto en relación a la clasificación de esta universidad como una IES, en tanto le corresponde llevar a cabo las funciones de docencia, así como las de un amplio espectro de programas y proyectos de investigación (generación y aplicación innovadora del conocimiento), y de extensión y difusión de la cultura; cuando se requieren de los programas y los reglamentos básicos coherentes con el escenario educativo que se observa en dicha institución, y de los cuales no se hace uso³¹.

Desde esta perspectiva, la UPN en su *realidad social*³² se encuentra fragmentada y dispersa en una mirada sutil de encuentros y relaciones no sólo interpersonales entre profesores y alumnos con características culturales diversas, sino parece ser que es el producto de un devenir casi obligado y amorfo por las distintas manifestaciones políticas, culturales, sociales y económicas de su tiempo.

³¹ Véase el Reglamento Interno General de Estudios de Posgrado del año de 1999, que actualmente en dicha institución sigue vigente.

³² Es importante considerar que en la construcción teórica de Bourdieu (Gutiérrez, 2005), éste ha tomado de la obra de Marx el hecho de que la realidad social es un conjunto de relaciones de fuerzas entre clases históricamente en luchas, y de la obra de Weber el hecho de que esa misma realidad es también un conjunto de relaciones de sentido.

Dicho lo anterior, pareciera que desde el decreto de creación de dicha institución, no había una claridad de objetivos, así como que en los líderes poderosos –políticamente hablando-, había una precariedad para definir las situaciones institucionales de ese momento, traducidos a una “receta mágica” que abatiría todos los problemas suscitados hasta ese momento, derivados de la deficiente o nula capacidad de dirigir un país; en vista de que no habían prácticas institucionales coherentes entre lo que se requería en esos momentos y lo que se proponía, combinado con una serie de múltiples realidades, que provocaron sistemas articulados de modo impreciso, dado que los individuos compartían pocas características, así como, relaciones ocasionales surgidas de forma gradual o de repente, que terminaron por “definir” lo que ahora se conoce como UPN (Weick, 1980; citado en Tyler, 1996). No obstante, la claridad de objetivos estaba fijada y prescrita en un documento, pero sin tener en cuenta lo que esto involucraría, no sólo en la puesta en marcha de esta institución, sino los diferentes cursos económicos, educativos y políticos que tomaría la misma.

De igual modo otra característica que se puede destacar, es la forma en la que improvisaron los diversos actores dentro de este marco, no sólo los de carácter político, al crear una universidad con carácter de IES cuando en la realidad no funciona como tal y tampoco cumple con las características de una IES; a la par de que actualmente las autoridades educativas de esa institución, los alumnos y el cuerpo docente y administrativos, tienen que improvisar para cumplir con lo que la propia institución les demanda a partir de los materiales que tienen a la mano.

Aquí he de referirme a que la UPN, como IES es un teatro sin guión (Goffman, 2001), puesto que nada está escrito, en tanto las situaciones no están dadas, ocasionando una tensión constante entre los distintos actores por sus diversas personalidades, roles y expectativas. Ya que por un lado, en el marco de la institución y su incidencia en la educación: a) los funcionario públicos y las autoridades educativas, se preocupan por cuestiones administrativas y burocráticas; b) los profesores por cuestiones administrativas, burocráticas y de mantenimiento del orden dentro del aula, y; c) los alumnos por cuestiones de afinidades o intereses personales y pocas veces por las relacionadas con las de carácter académicas. Que dicho sea de paso, en ocasiones estas

atenciones están en relación por las exigencias macroestructurales que se les presentan y se les demandan (en el caso de los dos primeros actores educativos).

Por otro lado, cabe mencionar que, como toda Institución de Educación Superior, la oferta educativa de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, es amplia, y básicamente, cubre desde el nivel licenciatura y el posgrado (especialización, maestría y doctorado), hasta la educación continua. No es objeto de esta tesis el proporcionar un panorama amplio y basto de este tema dentro de la UPN-H; sin embargo, es importante plantear cuál es el carácter de la oferta del programa académico de la MECPE. Ello, con la finalidad de tener claridad respecto a la intención de dicho programa, que constituye una parte nodal en sí, del por qué de su apertura.

Cabe señalar que los estudios de posgrado según la Dirección de Estudios de Posgrado e Investigación (2013) –dependiente de la Coordinación Sectorial Académica-, son aquellos que se realizan después de haber concluido los de licenciatura, y éstos se ofrecen a nivel de especialización, maestría o doctorado en diferentes áreas de conocimiento. A través de los programas de posgrado se busca la transformación del estudiante en la forma de abordar, entender, asimilar y resolver problemas –si fuera el caso- en su área de conocimiento, cuidando el entorno social y el medio ambiente en donde se desenvuelve.

De igual modo, la finalidad de los estudios de posgrado es contribuir a la formación de un profesional en una disciplina o área del conocimiento para que desarrolle la capacidad de emprender proyectos de investigación y desarrollo científico o de innovación tecnológica, así como para aplicar e innovar el conocimiento científico y técnico, y resolver problemas en su campo de acción o espacio institucional. Lo que constituye una vía y un medio para que, el profesional sea capaz de adaptar, innovar, generar, desarrollar y/o aplicar el conocimiento o las nuevas tecnologías según las necesidades socio-educativas que su entorno más próximo requiera.

En este sentido, dentro de las IES, se ofertan programas educativos –en este caso, maestrías-, encaminados tanto a la profesionalización y superación docente de sus demandantes, como a la formación en investigación de los mismos. Ambos, deben estar registrados –y contar además con su autorización para su apertura- ante la Dirección

General de Educación Superior para la Profesionalización de la Educación (DGESPE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Media Superior, a partir del cumplimiento de una serie de requisitos que de ella emanen, constituidos en los componentes que debe integrar una propuesta curricular de posgrado³³.

Por otro lado, según la DGESPE:

Los estudios de Maestría son aquellos que están enfocados a ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina y, según el caso, a habilitar al estudiante para iniciar trabajos de investigación, o bien, para la aplicación innovadora del conocimiento. De igual modo y de manera general, los planes y programas de estudio para impartir posgrado, en la modalidad escolarizada, deberán establecer como mínimo 300 horas y 75 créditos, según el Acuerdo Número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento y validez oficial de estudios de tipo superior (DOF, 2009; citado en la Guía para la Presentación de la Propuesta Curricular de Posgrado para la Profesionalización y Superación Docente, 2016: 1).

No obstante y, a pesar de que existe la DGESPE como parte de una institución que norma y proporciona una guía como herramienta de apoyo para la organización y presentación de programas de posgrado, hay algunas IES, como las Universidades Autónomas o como

³³ Los cuales son:

1. Portada que, deberá contener los datos generales del programa, de la institución, así como de la entidad en donde se pretenda ofertar dicho programa.
2. Diagnóstico y Fundamentación del Plan de Estudios. Éste contemplará un estudio diagnóstico y la fundamentación del plan de estudios.
3. Una estructura del Diseño Curricular. Ella, abarcará el perfil de egreso, los objetivos general y particulares del plan de estudios y el perfil de ingreso.
4. La Organización Curricular y Contenidos. Ésta deberá estar constituida por la malla o el mapa curricular y el programa de estudios.
5. Los Lineamientos Normativos que incluirán la selección de aspirantes, los requisitos de ingreso, los criterios de permanencia, egreso y graduación, así como el seguimiento de la trayectoria escolar y de los egresados, y la evaluación y actualización del plan de estudios.
6. Las funciones sustantivas que, darán cuenta de las características de la planta docente y la organización académica, según los programas de maestría con orientación profesional, o bien, con orientación a la investigación; así como la vinculación, extensión y difusión.
7. La infraestructura, en donde se deberá describir con alto grado de detalle la infraestructura y equipamiento con el que cuenta el centro educativo para el desarrollo de las actividades académicas.

la UPN-H que no se rigen por dichas sugerencias o características, específicamente para el programa de la MECPE. Y que, por el contrario, algunas de ellas, se rigen por los parámetros tomados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) como parte de una configuración ideal de cuáles son las características de la planta docente y organización educativa, así como de la vinculación, extensión y la difusión, según los programas con calidad que se pretendan aperturar; o más aún como en el caso de la UPN-H, que se rige por su normatividad interna que en el tema refiere.

Lo anterior constituye un punto interesante a analizar, ya que, aunque algunos de los profesores que forma parte de este programa, dicen que dicho programa es únicamente profesionalizante, no está regido por la DGESE, como se indica en la normatividad; y que, aunque por su propio carácter pareciera que está dirigido hacia la investigación –y dado que la propia universidad decide si se oferta o no, si se rediseña o no-, también niegan que tenga dicha orientación, a pesar de que personas inmiscuidas en el tema y dentro de esta universidad, formulan que sí tiene una orientación de investigación.

En consecuencia, los cuestionamientos en este sentido que es imprescindible no hacer es: 1. si se dice tener un carácter únicamente profesionalizante, ¿por qué no está regido o alineado a algunas de las sugerencias que hace la propia DGESE, como una institución rectora en el tema referido? y 2. por qué si hay afirmaciones por personal que labora dentro de la propia UPN-H, con conocimiento al respecto que dicen que sí tiene un carácter de investigación, aunado al hecho de que el programa de estudio cuenta con toda una línea de formación dirigida a la Investigación Educativa, y su forma de titulación es mediante el proyecto y la culminación de una tesis, y más aún, si la propia universidad no se rige, en este caso por otras instituciones para determinar si se oferta o no, ¿por qué los profesores niegan rotundamente que dicho programa tiene dicha orientación?

Lo anteriormente planteado, se sustenta en el mapa curricular de la MECPE, a saber:

LÍNEA			
Semestre	Línea Histórico-Social	Línea Práctica Educativa	Línea Investigación Educativa
Primero	Política Educativa en México	Perspectivas curriculares	Introducción a la Investigación Educativa
Segundo	Desarrollo del Sistema Educativo Mexicano	Análisis y Evaluación curricular	Seminario de Investigación I
Tercero	Tendencias en la Formación Docente	Tendencias en el Análisis de la Práctica Docente	Seminario de Investigación II
Cuarto	Problemas Educativos en la Institución	Innovación Educativa	Seminario de Tesis
Duración: 2 años.			
Modalidad: Escolarizada (4 semestres) con atención en horario vespertino.			

Fuente: Mapa Curricular de la MECPE (UPN-H, Coordinación de Posgrado, 2014)

Desde esta perspectiva, esta situación indica varios sucesos trascendentales en develar que, pudieran ser satanizados en este momento. El primero de éstos es que pareciera ser que dicho posgrado se apertura según el parecer de los profesores y las autoridades educativas que están confinadas a ella. El segundo, es que aunque se cuente con estudios de factibilidad y pertinencia que, indican se debe ofertar, éstos son raquíuticos y sólo se quedan subsumidos efectivamente, a la toma de decisiones de unos cuantos con poder en este aspecto, con el sentido de que dicho programa permanezca, dada la importancia que se le otorga a éste por profesores, alumnos y autoridades educativas locales. El tercero, es el que tiene que ver con el por qué de la negación que está dirigido a la investigación, dadas las pruebas empíricas según el programa de estudios y versiones del personal que labora allí. Y, por último, el cuarto que se vincula principalmente con diferir de quienes dicen es un programa únicamente profesionalizante; ya que si fuese así, estaría susceptible a ser de la observancia de algunas instituciones regulatorias en el tema y no ser sujeto a la toma de decisiones de los interesados.

Entonces, por qué tantas contradicciones, no sólo en el papel, sino en las versiones emitidas por los sujetos involucrados, de si es o no profesionalizante o de investigación; por qué tanto tabú en si se hace investigación o no, quién la hace y para qué; por qué tratar de involucrar a sus alumnos y a sus profesores a diversos congresos dirigidos a la investigación, por mencionar, uno de ellos el que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa; por qué no se realiza un estudio de factibilidad serio y profundo que evidencie de manera factual dicha necesidad; por qué si se dice ser una IES que, promueve dentro y fuera de ella –al menos, en la medida de sus posibilidades, según la

opinión de una profesora de dicho programa educativo-, no permite ser objeto de críticas constructivas en relación a si se hace o no investigación en la UPN-H en general, y que, dentro de las aulas y por parte de los profesores, se estimule a los alumnos a involucrarse en este tema; por qué si es únicamente profesionalizante, se tiene una línea de formación dirigida a la investigación –aunado al hecho de que se exija tesis para obtener el grado-.

A primera vista pareciera ser que, la UPN-H como IES que es, tiene la intención de difundir el trabajo académico de los docentes, así como de algunos de sus alumnos, lo que implicaría estar en el supuesto de que se promueve el acercamiento de los estudiantes –principalmente-, a otros enfoques y métodos para abordar y solucionar problemas educativos. Sin embargo, de manera peculiar se observa que, en muchos casos, este tipo de trabajo es muy endogámico; en tanto la socialización en ocasiones, se queda a nivel áulico, institucional (dentro de la propia sede y con otras sedes, en sus encuentros regionales de investigación educativa); y con algunas excepciones en el COMIE, con la salvedad de que, muchos de sus trabajos no son aceptados, ni siquiera cuando los aspirantes a presentar trabajos de investigación, son los propios profesores de éste y otros posgrados que se imparten en esta unidad 131.

Dicha situación, está vinculada con el hecho de que posiblemente no se cuente con los recursos que, en esta materia refiere; o bien, con la falta de capacidad de la institución para promover la apertura de espacios y medios de difusión del trabajo académico desarrollado por los profesores y alumnos; porque a la inversa de lo que se establece en la Guía para la presentación de la propuesta curricular de posgrado para la profesionalización y superación docente (2011) por la DGESPE, en dicha institución no se cuenta con al menos la mitad de la plantilla docente con la obtención de su grado de estudios más alto o laborado en una institución distinta a la que ofrece el programa; o porque con el historial de dicho posgrado académico³⁴, no podrían pertenecer al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), dado los rigurosos procesos de evaluación por pares académicos, y su otorgamiento a los programas que muestran haber cumplido los más altos estándares de calidad y pertinencia; *i.e.*: los resultados obtenidos

³⁴ Véase más adelante tema 2.3 Origen y funcionamiento de la oferta y la demanda de la MECPE.

en relación al número de ex alumnos egresados graduados, egresados que pertenezcan al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), número de publicaciones, eficiencia terminal.

No obstante, el punto debatible en sí, no es el cuestionar si dicho programa de posgrado, está o no en el registro del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT, porque en caso de no estarlo, no implica que éste no sea un buen programa, en tanto en muchos casos, la finalidad es que se cumplan una serie de indicadores, más que proporcionar al maestrante o doctorante, una sólida formación académica –pese a que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología es un ente acreditador-; sino a que presenta diversas dificultades para poderse constituir tal vez, en un programa de calidad de los egresados, o mínimamente para la construcción del trabajo recepcional con rigor teórico-metodológico, y ya en un extremo, el aumento el índice de titulación de los egresados. Situación que no se presenta, según los datos proporcionados por la propia institución³⁵.

Vale decir desde esta perspectiva, que la UPN-H pese a que se encuentre facultada para la toma de decisiones en dicho tema; no cuenta –o al menos no lo da conocer- con una seriedad en este aspecto. Esto porque si se hiciera un estudio de factibilidad y pertinencia serio y coherente con sus intenciones, no hubiese un bajo índice de titulación en primera, y en segunda, los profesores, coordinadores o autoridades educativas involucradas, permitirían el acceso a personas externas que, puedan fortalecer o develar las consecuencias o causas negativas del programa. Esto, pudiera traducirse tal vez, en una falta de cultura hacia el tema de la formación en y para la investigación educativa, a pesar del discurso que en esta IES, tanto se enuncia y se pronuncia; o bien, que no saben en concreto y a conciencia del por qué y el para qué en sí y para sí de dicho programa.

Es decir, lo ofertan para los alumnos; para la permanencia de algunos de sus profesores; a causa de que, porque es una IES, debe realizarse una de sus actividades sustantivas (la investigación educativa). No es la intención aquí de develar ello; pero sí forma parte sustancial de la presente investigación, por lo menos para saber cuál es la intención del programa de la MECPE, en la UPN-H.

³⁵ Véase pág. 87.

Empero a ello, es necesario hacer alusión a la concepción y distinción que, actualmente está vigente entre los posgrados orientados a la profesionalización y a la investigación, pese a la tensión inevitable que existe en este planteamiento según Sánchez (2008). Tensión que, es el resultado de la preocupación por ofrecer posgrados de calidad y con pertinencia; ello en tanto las necesidades y su capacidad de respuesta a la formación profesional que puede haber, por un lado, y por otro a las demandas académicas y científico-tecnológicas, por el otro.

Considerando lo anterior, se podría decir que, los programas de maestría con orientación profesionalizante son aquellos programas que están enfocados a mejorar el desempeño profesional y desarrollar habilidades para la solución de problemas en el medio ocupacional. Mientras que los que tienen una orientación académica –o también llamados de investigación-, son los que están encaminados a formar investigadores –o por lo menos a iniciarlos-, de tal manera que sean capaces de generar y aplicar el conocimiento.

Para precisar mayor la distinción entre éstos, se presenta la siguiente tabla comparativa, en la cual se establecen puntos divergentes, en cuanto a algunos de sus elementos:

Elemento Orientación	Profesionalizante	Académica o de investigación
Propósito	Profundización de conocimientos y competencias en un área o campo profesional, que se traduce en el desarrollo de conocimientos o competencias profesionales.	Profundización de conocimientos y competencias en un área o disciplina del saber, que se traduce en el desarrollo de capacidades de investigación o creación intelectual o artística.
Conocimientos	Deben estar encaminados a la profesión y competencias en el área afín.	Deben ser acordes a los niveles de especialización en áreas o disciplinas, o en un campo inter- o trans-disciplinar
Base del diseño curricular	Basado en competencias	Basado en áreas o disciplinas
Perfil de ingreso	Profesional, preferiblemente con experiencia acumulada, en busca de especialización o profundización de conocimientos y competencias aplicados.	Conocimiento en las metodologías y tradiciones de investigación o en los modelos y técnicas vigentes en las disciplinas o áreas respectivas; con o sin experiencia profesional, pero con intereses en la investigación, producción intelectual o creación artística.
Trabajo de grado	Proyectos o prototipos Realización de un trabajo final de carácter profesional, con arreglo a distintas	Revisiones de literatura. Trabajo de tesis o disertación en investigación o creación original

	modalidades, incluidas las tesis o disertaciones. ³⁶	
Evaluadores del Programa y sus productos	Expertos profesionales y empleadores o beneficiarios de la actividad profesional.	Pares académicos.
Perfil del profesor	Profesionista/Docente	Investigador/Docente Preparación académica en investigación y/o docentes de nivel superior en áreas afines
Experiencias formativas	Participación en proyectos aplicados o internados	Participación en actividades de investigación o producción intelectual o creación artística.
Nivel de estructuración de los aprendizajes	Alta a media, predominio de cursos, talleres y prácticas estructuradas.	Media a baja, valoración del estudio y producción independiente, seminarios.

Fuente: Tabla comparativa de los programas de posgrado con orientación profesionalizante y académica. (Sánchez, 2008: 332-335)

Considerando lo anteriormente desarrollado, se observa que en ambos casos, las capacidades de los participantes deberán demostrarse a partir de una disertación; ya sea a partir de una contribución que se haga al desarrollo del conocimiento, o bien, a las competencias según el área o campo disciplinar o área afín.

Sin embargo, una de las complicaciones que se configuran más allá de esta tipología, es el dar cuenta de la congruencia y coherencia que existe entre el diseño curricular, su desarrollo curricular, así como la evaluación curricular de estos programas de maestría. Esto, pudiera ser consecuencia del desconocimiento de sus intenciones por quienes pretenden poner en marcha un programa de posgrado; o bien, por el descuido en la atención del desarrollo, seguimiento y evaluación de los mismos.

De este modo, es como se observan programas con orientación en investigación en donde no se hace investigación por parte de sus profesores investigadores; o bien, programas con orientación profesionalizante con elementos de programas académicos, o programas que, ni siquiera cuentan con antecedentes de estudios de factibilidad y pertinencia confiables y completos que den cuenta de su funcionamiento y viabilidad, y no sólo funcionen como paliativos y remedos de estudios serios de factibilidad.

³⁶ Reporte de proyecto de intervenciones y/o trabajos aplicados, la de generación de un modelo o prototipo, la de un trabajo de revisión sistemática y crítica del estado del arte del ejercicio profesional en los dominios relevantes del área o campo profesional de acuerdo a cada programa, y la de realización de un estudio de orden práctico de acuerdo a las tradiciones y estándares imperantes en las respectivas disciplinas o áreas del saber, entre otras modalidades alternativas.

2.3 ORIGEN Y FUNCIONAMIENTO DE LA OFERTA Y LA DEMANDA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA (MECPE)

En el campo del currículum, no sólo se pueden percibir diferentes concepciones en torno al éste, sino diferentes propuestas de lo que debe incluir el mismo en determinadas instituciones educativas; cuestión que genera –y ha generado- espacios de discusión, reflexión, análisis y críticas permanentes, derivadas a su vez, de los conflictos e intereses (políticos, sociales, económicos y culturales) que éstos traen consigo. En este sentido y al margen de lo que se pretende analizar, se considera importante analizar el currículum “como una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentran estrechamente articulados a él los proyectos sociales sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículo” (De Alba, 1995: 64). Este es el caso del plan de estudios del programa académico de la MECPE (Plan 1995)³⁷ de la UPN-H, que por un lado se gesta ante las demandas de formación de profesionales por el magisterio en servicio, y por otro, ante la necesidad abrupta del Estado para incorporar programas de modernización educativa, a través de diversas reformas en la década de los setenta (Díaz, 1999).

En virtud de lo anterior y tras la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Básica (ANMEB) en mayo de 1992, se instauran las unidades UPN en algunos puntos del país (incluido el Estado de Hidalgo) y con ello, este programa académico se pone en marcha, bajo la justificación de seguir con las tres directrices de la reforma educativa de 1973 y bajo la cual se había expedido la Ley Federal de Educación, que son: actualización, apertura para llegar a todos los grupos sociales y flexibilidad para adaptarse a los requerimientos sociales (Espadas et al, 1999).

Por tanto, esta propuesta curricular pensada e impulsada a nivel macro, responde a una síntesis de intereses tanto de un grupo dominante y hegemónico (el político), como de un sector (el magisterio), siendo el poder, uno de sus ejes de estudio y focalizándose (el currículum) como un arbitrario cultural (Bourdieu, 1970; citado en De Alba, 1995), en tanto imposición de lo que se considera valioso, pertinente y legítimo; aunado a que en éste se expresan elementos culturales de otros grupos subordinados. De este modo, este arbitrario

³⁷ El Plan corresponde al año en que se oferta este programa de estudios, siendo el año de 1993 en que ingresa la primera generación al posgrado al que se hace alusión. En opinión de algunos profesores, ésta se crea con la finalidad de tender necesidades de formación docente, las de la propia planta académica de la universidad y las de la región.

se materializa y se ejecuta a través de una filosofía curricular³⁸ que responde a necesidades de profesionalización de docentes en servicio en educación básica, así como en el establecimiento de un orden social al margen de conflictos diversos (económicos, sociales y políticos).

Desde esta perspectiva, el curriculum es una construcción cultural, mediante el cual se organizan una serie de prácticas educativas (Grundy, 1987); no obstante, esa construcción cultural viene dada desde el ejercicio de una biopolítica a nivel nacional, y se podría agregar también que, supranacional, en tanto que el ANMEB atendía a exigencias externas del país. Motivo por el cual “pasa a considerarse como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes de la sociedad” (Whitty, 1985: 8; citado en Gimeno, 2007:21).

Lo expuesto hasta el momento, puede verse reflejado explícitamente a nivel meso. Esto es, a nivel institución, en la concreción de la formulación de la misión³⁹ y la visión⁴⁰ de la UPN-H; así como en los objetivos⁴¹ y en la presentación⁴² del posgrado en cuestión. Ya que la profesionalización docente, estaba en consonancia con una de las directrices de la reforma educativa de 1973 de la cual se hizo mención, que era la “actualización”. Luego entonces, con la necesidad de la modernización educativa, se enfatiza el papel de la

³⁸ Por filosofía curricular se entiende el sustento filosófico y fundamentación que está presente en un plan de estudios, diferenciándose del concepto de filosofía institucional.

³⁹ La Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (UPN-H), tiene como misión la formación de profesionales de la educación que contribuyan con sus capacidades a la atención de los problemas educativos de la entidad en todos sus niveles y modalidades educativas, en el contexto de la sociedad del conocimiento, a partir de sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y, difusión y extensión universitaria.

⁴⁰ La UPN-H, consolidada como institución pública de educación superior, cumple con su compromiso de preparar profesionales de la educación que hacen frente con responsabilidad, eficacia y profesionalismo a las demandas educativas del país y de la entidad.

⁴¹ Objetivo general: Formar profesionales de la educación de alto nivel, capaces de reflexionar analítica y propositivamente en el campo de la práctica educativa, en educación básica, media superior, superior y en la formación y actualización de docentes; así como habilidades para conjugar la investigación científica con la práctica docente. Objetivos particulares: a. Delimitar, dentro del campo de la práctica educativa, objetos de estudio susceptibles de reflexión analítica y propositiva, a partir de la identificación de las principales teorías sociales, psicológicas y pedagógicas que aborden el fenómeno educativo; b. Proponer modalidades de intervención e investigación a partir de los problemas detectados en la práctica profesional que realizan en sus instituciones; c. Asesorar proyectos de intervención o investigación en torno al campo de la práctica educativa, tendientes a elevar la calidad de la educación en sus instituciones de procedencia y del Sistema Educativo Nacional; d. Desarrollar modelos y prototipos educativos tendientes a innovar la práctica educativa, retomando lo mejor de la tradición mexicana (saberes y acciones desplegadas por los profesores).

⁴² Se trata de satisfacer la demanda de formación de los profesionales de alto nivel por el magisterio en servicio; esta maestría tiende a fortalecer las actividades que el profesor realiza, al proporcionarle elementos teórico-metodológicos para el análisis y mejoramiento de la práctica educativa. Mediante la vinculación teoría-práctica, la MECPE, analiza los asuntos educativos desde los principales aportes de las teorías sociales que han tomado como objetivo de estudio a la educación.

educación y del curriculum en el marco de la sociedad, y la escuela se visualiza como un agente de cambio social; en tanto que los alumnos, estudian los problemas y los dilemas de la sociedad (en el campo escolar) y la forma en cómo pueden intervenir en éstos, apoyándose de diversas disciplinas de estudio.

De manera análoga y de acuerdo a los objetivos, la práctica del curriculum se comienza a percibir como un proceso de investigación, y éste es para los profesores-alumnos de la MECPE, una herramienta a través de la cual éstos van encontrando sus propias respuestas – mediante su continua búsqueda e investigación-, a los problemas que se plantean (Stenhouse, 1998; citado en Contreras, 1994). En concreto, el currículo constituye un medio a través del cual los profesores desarrollan sus propias ideas y aprenden a trasladarlas a la práctica; por tanto y en primer lugar, éste debe ser revisado constantemente a la luz del juicio del profesor, y en segundo lugar, la educación en general debiera estar comprometida con la emancipación del individuo (del profesor y del alumno), haciendo juicios críticos e informados, siendo autónomos y desarrollando su capacidad de comprensión a través de la utilización del conocimiento.

En síntesis, tanto las prácticas culturales, como las políticas, se constituyen por las relaciones entre diferentes clases y grupos atados por fuerzas estructurales y condiciones materiales y conformados por un rango de experiencias mediadas, en parte, por el poder ejercido de la sociedad dominante (Giroux, 1997). Es decir, que la cultura está constituida como una instancia dialéctica de poder y conflicto entre diferentes clases y grupos, pero también hay una relación entre el capital y las clases dominantes.

Como bien señala Stenhouse (1998), el problema básico del curriculum reside en la relación de las ideas con la realidades; no sólo porque en regulares ocasiones éste es fragmentado (hay una imposición de los tomadores de decisiones: clase política o especialistas, por un lado, y profesores, por otro), sino porque para el mismo profesor, la adopción de un nuevo curriculum resulta difícil en tanto más son cómodos, fáciles y libres de ansiedad sus hábitos. Es decir, que concebir el curriculum como una praxis, significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, y que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder para constituirlo (Grundy, 1987; citado en Gimeno 2007).

En un nivel micro, estos problemas se observan en el contexto áulico, pues es ahí en donde el profesor y el alumno están cara a cara y donde se concreta ese currículum; ya que a pesar de que desde la filosofía curricular se apueste por la formación de un profesor como investigador, este profesor-alumno, no sólo no cuenta con los referentes teórico-epistémicos, ni con el manejo metodológico requeridos, para acercarse a su objeto de estudio -y a su vez tomar distancia de éste para que sea objetivado-; sino porque el abordaje que hace de éste, aún se queda en la parte empírica, sin llegar a hacer una vinculación de ésta con la teoría. Lo cual obedece a que aún y con que cuente con un dominio práctico en relación a la didáctica –dado su perfil de profesor normalista-, simultáneamente ello obstaculiza que profundice en los niveles teóricos.

Por tanto, es difícil que desde la práctica, se desarrolle un currículum fundado en la concepción del profesor como investigador, teniendo en cuenta que en el juicio que se trata de fundar y ejercitar, intervienen valores y principios (cuestionables o no) del profesor, dados por su cultura personal o una de tipo grupal.

Sin embargo, este fenómeno no sólo se evidencia en los alumnos de la MECPE, sino también por parte de los profesores, en la medida en que escasa o nulamente se apoyan de referentes teóricos para retroalimentar las discusiones en clase, pese a que induzca a los primeros al análisis, la reflexión y al acercamiento de las problemáticas de éste en su práctica docente. Por lo que tanto el profesor como el alumno, están constreñidos al tener que trabajar dentro de las limitaciones de sus conocimientos y destrezas propias (Stenhouse, 1998). Desde este punto de vista, sería cuestionable si en este proceso de “diálogo” y “concientización” en realidad estos dos actores educativos se educan mutuamente en primera instancia, y en segunda, si podrán de facto llegar a un proceso emancipatorio, en el que conjuguen el análisis, la reflexión y la práctica, para transformar sus prácticas docentes o educativas.

Es necesario advertir también, que a partir de lo ya señalado, queda en discusión si efectivamente se logren el objetivo general de la MECPE y el objetivo particular número cuatro⁴³ del plan de estudios de dicha maestría, en tanto que los profesores tampoco cuentan con las habilidades para conjugar la investigación científica con la práctica docente; así como las relacionadas con la reflexión analítica y propositiva–o por lo menos

⁴³ Véase página 11.

no lo evidencian-, que requieren promover en los alumnos. De igual modo, se cuestiona si estos alumnos pueden y están en las posibilidades de innovar la práctica educativa, a partir de la legislación de una reforma educativa –y con ello de un “nuevo” currículo- considerando el interés, la disposición de éste, la posición que ocupa éste en el campo escolar y las condiciones institucionales en las que se encuentra.

De ahí que sea necesario recuperar el planteamiento que hace Díaz, en relación a la tensión existente entre el docente y la política educativa:

El propio docente y la política educativa han perdido la perspectiva de la profesión docente. El docente también ha perdido la concepción sobre sus responsabilidades profesionales, afectado por las deficiencias en su formación [...] agobiado por el desprecio que la política educativa tiene por la pedagogía y lo didáctico; angustiado entre la pauperización del salario docente y los inventos de programas de evaluación del desempeño docente [...] (Díaz, 2005: 11)

Aunado al hecho de que los modelos educativos que se “implementan” en México están descontextualizados y carentes de tomar en cuenta la parte simbólica del alumno, que se manifiesta a partir de su lenguaje, creencias y valores. Así como de otras condiciones relacionadas con la pobreza, la marginación, la segregación, la discriminación y las capacidades diferentes.

En este sentido y considerando que la formación para la investigación es entendida como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, así como la internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Moreno, 2005); se puede cuestionar si efectivamente las prácticas docentes y discentes concurren en esos procesos para la investigación o de qué manera lo hacen.

Y es que básicamente, la creación de la UPN –y de la UPN-H concretamente-, en el marco del Programa Nacional para la Modernización Educativa, debe ser cuestionado en muchos sentidos, con la finalidad de que pueda contextualizarse y reconstruirse el significado que para profesores, alumnos y sociedad esto trae para consigo.

Cuando el 1 de Diciembre de 1988, el Lic. Carlos Salinas de Gortari, titular del Ejecutivo Federal durante el sexenio de 1988 a 1994, expresó:

Con la participación de maestros, padres de familia y organizaciones responsables, en el marco de la libertad de educación, [se integrará] un programa que permita realizar la gran transformación del sistema educativo sin el cual el país no podrá modernizarse ni lograr la equidad (Salinas, 1988: 3)

En realidad lo que se vislumbraba con esta cita, es que se estaba configurando y entretejiendo, el camino a “elegir” de lo que debía ser el destino de la educación en México, según ello, con base a una serie de consultas⁴⁴ legítimas que, por tanto, legitimarían la ejecución del Programa de la Modernización Educativa, con base en la siguiente enunciación “Mi gobierno asume el compromiso de convertir con el concurso de ustedes y con el apoyo de todos los gobiernos de los estados, los resultados de la consulta en programas eficaces y acciones concretas.”⁴⁵

De ahí la importancia de analizar el discurso pronunciado por el C. Presidente de la República Lic. Carlos Salinas de Gortari, en la ceremonia de presentación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en el marco del análisis del discurso, pues éste permitirá develar lo que está inscrito –más allá de lo que se dice explícitamente verbalmente, y a través de un escrito-, detrás de los actores de la vida política y más allá de lo que en realidad se hace, o por lo menos, lo que es permitido ver.

En este sentido, la palabra discurso está íntimamente relacionado con el poder, y por ende, a la política. Esto, no precisamente porque estén involucrados en él, actores políticos, sino porque, todo discurso tiene implicaciones basadas en relaciones y prácticas hegemónicas, dada su naturaleza de incidencia en el pensamiento del otro. Ello, porque en él confluyen instituciones sociales que han sido duraderas (escuela, familia, el gobierno),

⁴⁴ Este programa es resultado de la Consulta Nacional para la Modernización de la educación que se llevó a cabo en todo el territorio nacional por instrucciones del C. Presidente de la República, Lic. Carlos Salinas de Gortari. El proceso de consulta fue organizado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, con la participación de los consejos técnicos estatales y municipales, mismos que lo efectuaron en cada entidad federativa y municipio, y bajo la dirección de las autoridades estatales y municipales correspondientes. En él participaron maestros, padres de familia, profesionistas, intelectuales, empresarios, representantes de los diversos sectores y de la sociedad en general. Todos ellos aportaron sus demandas, aspiraciones, puntos de vista y recomendaciones en más de 65 mil ponencias.

⁴⁵ *Íbid.*, p. 4

que aunque con sus valores, normas y pautas de comportamiento propios, son interdependientes entre sí, que, en regulares ocasiones no interactúan naturalmente de manera armónica –por pertenecer a un sistema social-, y, que por el contrario buscan intereses diferentes a los comunes (legitimación propia, poder).

En el marco del anterior planteamiento, es a partir de la enunciación, como acto del lenguaje donde se genera el discurso, y a su vez, la enunciación creará, el contexto de dicho discurso (Concepción Montiel, 2009:19). Por lo que para poder analizar el discurso que se pronunció en diciembre de 1988, es necesario estar íntimamente relacionado con lo que fue enunciado; con el tener presente a quién o a quiénes estaba dirigido ese discurso, es decir, su destinatario; con la actitud bajo la cual se emitió ese discurso y, sobre todo, las condiciones en las cuales se originó, se imbricó y se emitió tal discurso.

En teoría, se puede decir que la implementación y ejecución del Programa para la Modernización Educativa tenía como objeto la búsqueda de lo que hasta el momento, es tema de discusión, que es la calidad educativa. Éste, a su vez, tenía su razón de ser en establecer un vínculo con la modernización integral, basado en los componentes de eficacia y eficiencia que, desde una lógica práctica, se debe atender por medio de todo sistema educativo; primero a corto plazo, y posteriormente a mediano y largo plazo.

No obstante, para el logro de este objetivo, fue necesario involucrar a todas las partes, como piezas fundamentales para llevar a cabo dicho programa; en consecuencia, esto demandó que los actores asumieran responsabilidades que, desde su posición se exigían, bajo dos dimensiones: una escolarizada y otra no escolarizada. Pero, el involucramiento de estos actores, tenía un trasfondo más allá de lo aparente. Éste, fundamentalmente se traducía en establecer un vínculo y un sentido de pertenencia para quienes se suponía serían los beneficiarios con la operación de este programa, que eran principalmente los alumnos, y posteriormente, profesores y toda la comunidad educativa implicada.

Por otro lado, estos beneficios se traducían para la clase política en la credibilidad de que el Ejecutivo Federal estaba haciendo algo por la educación, basado en los hechos que en ese momento se presentaban. En este sentido y casualmente, la emisión de este discurso influiría en cómo es que la sociedad lo interpretaría, según su enunciación y los medios que

se utilizarían para hacerlo extensivo (televisión, medios impresos, radio). Así pues, no sólo era un simple enunciado lo que se emitía en ese momento, sino toda una construcción basándose en el contexto y en los fines que se perseguían, como son el lugar, el tiempo, los destinatarios y sobre todo, la necesidad de crear en la sociedad una cohesión e identidad nacional; por tanto, había una intención que era el de influir en un oyente que, esperaba respuestas de sus gobernantes.

Lo anterior, se plantea desde el momento en que se pronunciaba lo siguiente:

En síntesis, el nuevo modelo educativo, la esperanza de la nación, buscará una educación primaria universal, más firme y más útil para la vida [...], una educación superior de excelencia e innovación, donde el mayor financiamiento respalde la mejor organización, y una educación abierta que restituya y abra un futuro de oportunidades a los más necesitados entre nosotros.

“[...] Los sistemas escolarizados estarán enriquecidos por la investigación educativa. La educación será así de calidad, democrática, nacionalista y popular, vinculada con los conocimientos y las tecnologías, y con el aparato productivo”

“La educación en México ha de restituir las oportunidades de una mejor vida a los mexicanos que menos tienen”

“La modernización educativa que aquí se presenta, es el camino abierto, amplio para recibir de lleno la nueva corresponsabilidad de gobierno y sociedad, en el más noble y más urgente de los esfuerzos para hoy y para los hijos de las generaciones por venir”

“La educación tendrá que servir de motor en la generación de las nuevas ideas y actitudes acordes con los nuevos tiempos; deberá impulsar los ajustes para lograr una nueva estructura productiva, eficiente, respaldada en el conocimiento científico y tecnológico; deberá servir de sustento en una cada vez mayor conciencia de solidaridad social e identidad nacional”. (Salinas; 1988: 3-8)

En este sentido, la influencia que tuvo este discurso pronunciado, por este agente social que, no era nada menos ni nada más que, el titular del Ejecutivo Federal y que, además políticamente hablando estaba muy bien posicionado por las políticas públicas impulsadas

en ese momento, traducidas en Programas de Apoyo dirigidos a los sectores necesitados, traducidos en *Solidaridad* (que contemplaba diversos rubros, e.g.: la modernización de carreteras y los apoyos alimentarios, por mencionar algunos), es determinante en dos situaciones particulares.

La primera de estas, se ubican en las contradicciones encontradas por los profesores de la época, al ser sujetos de inclusión y exclusión a la vez. Esto porque a pesar de que el Programa promulgaba incluir a los sectores más desprotegidos mediante su actualización y la educación que a éstos debía dirigirse, es decir, profesores y alumnos, respectivamente; por otro lado, este programa también segregaba, en el sentido sólo podían acceder a él, las personas capacitadas para ello, además de que la mayoría de los contenidos de y en los planes y programas de estudio, estaban desfasados según la realidad social que se vivía en el país, principalmente en el ámbito cultural.

La segunda situación es que, para muchos profesores y alumnos, éste fue un parteaguas para llevar a cabo la tan ansiada y mentada modernización educativa. Ello, porque se le otorgó la legitimidad que buscaba, principalmente de aceptación y justificación de que, a partir de esto y con la descentralización de la educación, efectivamente a los maestros se les permitió seguirse preparando. De ahí su casi idolatría a que la creación de las unidades UPN en el país, fue una toma de decisiones acertadas en ese momento; pese a que dejaban de lado, el vincularlo que en realidad, ello se dio también, por la fuerza política del Magisterio en Hidalgo, por ejemplo.

En este sentido, es importante recuperar el planteamiento que “en relación con lo social, dentro del análisis del discurso se concibe a los fenómenos sociales no como estructuras neutras, sino que se hace una revisión de los esquemas de las relaciones sociales, poniendo énfasis en la efectividad de los agentes sociales” (Concepción Montiel, 2009: 21).

Lo anterior es clave, para tratar de comprender las posturas observadas hasta el momento y da cierta claridad al por qué de las posturas antagónicas, al por qué es trascendental considerar la lucha y el conflicto como centro de la reflexión social (Torfing, 1998:31).

Si se hace un recuento, el significado social que tienen estas acciones, las palabras, el sentido con el que se dicen las cosas por parte de ciertos individuos e instituciones, con capacidad de influir en el otro, es sumamente importante tenerlo en cuenta; básicamente por dos situaciones primordiales para su tiempo que, están basadas en las prácticas y en el contexto en el que ocurrieron y que son:

1. La capacidad con la que actuaron que, estuvieron basadas en la articulación entre el hacer y el decir (contradictorias o no), de la sociedad con las instituciones políticas y sociales.
2. La manera en cómo las personas, se apropiaron y comprendieron dicho discurso.

En suma, aunque este discurso tomó explicaciones e introyecciones diferentes, es clara la pretensión que se tuvo en ese momento, dado el contexto social en el que se encontraba; que era el de mantener la hegemonía de la que gozaba la clase política y de la sumisión de la sociedad, basada en la necesidad de creer en algo, y en consecuencia, verlo materializado. Por tanto, cabe decir que hay sometimiento dada las prácticas hegemónicas que, suponían siempre y en todo momento, el ejercicio y el discurso del poder.

Cabe decir que, pese a que fueron siete retos por los que se compuso este programa: 1. el reto de la descentralización, 2. el reto del rezago, 3. el reto demográfico, 4. el reto del cambio estructural, 5. el reto de vincular los ámbitos escolar y productivo, 6. el reto del avance científico y tecnológico, y 7. el reto de la inversión educativa –ello en el marco constitucional de la modernización educativa y que, en consecuencia, debía responder la educación mexicana-, las divergencias de opinión que se mencionaron anteriormente eran causa de la aprehensión con la que se adquirió en la entidad y en todo el país, algunos de los retos trascendentales en este programa, que fue el de la descentralización, el demográfico, y el del cambio estructural.

Básicamente porque desde esta perspectiva no se reconocían las particularidades locales de cada comunidad; por tanto, no se organizaba en torno a las necesidades locales, el esfuerzo educativo, basado en la participación de todos los sectores de dichas comunidades.

Por otro lado, tampoco se racionalizaron en todos los niveles el empleo de los recursos y se contó con el sistema vigoroso de formación, actualización y perfeccionamiento de los

docentes; más bien, lo que se gestó fue la acción que, medianamente llevó a los docentes a la necesidad de actualizarse, a causa de la falta de conocimientos y el desarrollo de habilidades que les permitirán en sus aulas contar con herramientas para dar una enseñanza de calidad, atendiendo las exigencias que ahora decía el Estado debían cubrir. Sin contar además, que empoderó –y se empoderó- un sindicato de maestros, que con ayuda del Estado pudiera también apaciguar al sector magisterial.

Asimismo –y con ayuda de la clase política-, lo que se legitimó fuertemente desde el discurso y con el apoyo de acciones “coordinadas” en la práctica, fue el reto del cambio estructural. El cual constituía uno de los ejes centrales el que hubiera cobertura educativa a toda la población rural, retomando las demandas que se requerían según los contextos, y adoptando con base en ello los métodos, las técnicas y las modalidades variadas adaptadas y pertinentes que se requerían en ese momento. Sin embargo, esto no fue así, ya que el modelo que se implementó rompía con esa idealización socialista que se discutía por un lado, y el proceso de aculturación que existía por otro.

2.3.1 Principales demandantes

Los principales demandantes-aspirantes que, se inscriben al proceso de selección de la MECPE –y que en consecuencia, se convierten en alumnos de la misma-, son profesionales que están vinculados al campo escolar; de entre los cuales se destacan profesores de educación básica, egresados de escuelas normales que desempeñan funciones docentes frente a grupo en escuelas primarias o secundarias, o bien, que son directivos de estos mismos niveles educativos. Empero a que la Convocatoria de dicho posgrado académico, cite que ésta vaya encaminada:

A los Profesionales de Educación Básica, Media Superior y Superior e Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes, a participar en el proceso de selección, en tanto que como IES tiene como finalidad contribuir a la formación, actualización y superación académica de los profesionales de la educación del estado de Hidalgo.
(UPN-H, 2012: 1)

En este sentido, vale la pena hacerse un cuestionamiento relacionado a la atracción particular que dicho posgrado tiene para con los profesionales de la educación, particularmente del nivel antes mencionado, más que cualquier otro profesional de la educación. Pues, desde la finalidad se abre un abanico de oportunidades para que en éste se inserten profesionales que: a) no necesariamente sean profesores normalistas, b) que tengan experiencia en la docencia, dirección, investigación y/o apoyo pedagógico, y c) que desarrollen su práctica profesional en el ámbito de la educación pública y/o privada⁴⁶. Desde esta lógica, es interesante observar que no hay dentro del alumnado, investigadores de la educación estudiando en la MECPE y que, escasamente hay profesores de educación superior y medio superior, en la misma; a pesar de que la UPN-H se ha posicionado entre las IES con cierto prestigio social y académico en el campo de la educación.

En vista de lo anterior, se estarían cumpliendo hasta el momento dos requisitos que se necesitan para ser considerado alumno de la MECPE, los cuales se observan empíricamente en el universo de alumnos que ingresan y egresan a este posgrado. Una es que de éstas, es que son profesionales de la educación que están en servicio (docencia), y la otra, es que desarrollan su práctica profesional en el ámbito de la educación privada o pública. Sin embargo, no se detectan profesionales que estén relacionados con la educación que trabajen en la capacitación, en la consultoría, en la evaluación, en la gestión, en la orientación vocacional, o bien, en la investigación.

Por tanto, habría entonces que cuestionar también por qué la “falta” de interés de la UPN-H en cooptar alumnos que no necesariamente, estén vinculados a la educación básica. Ya que desde el supuesto en que se dice seguir su finalidad, no se delimita a aceptar a profesores egresados de escuelas normalista. Y más aún, por qué es que a pesar de observar este fenómeno educativo, a las autoridades educativas que promueven dicha convocatoria, “no” les interesa indagar al respecto.

El posgrado de la MECPE en el Estado de Hidalgo, por parte de la UPN-H, se ha ofertado desde el año de 1993 a la fecha (2015), con un total de nueve generaciones (primera, 1993-1995; segunda, 1996-1997; tercera, 1998-2000; cuarta, 2001-2002; quinta, 2004-2005; sexta, 2006-2008; séptima, 2009-2011; octava, 2012-2014 y; novena, 2014-

⁴⁶ *Íbid*, p. 1.

2016); de los cuales han ingresado 827 aspirantes, de los cuales egresaron 527 alumnos; dando una eficiencia terminal del 63.72%, en tanto se han titulado sólo 182 egresados, representando un 34.53%⁴⁷. Un dato al respecto, es que en el año 2003 no se ofertó en ninguna de sus sedes regionales (incluyendo la sede general); y en las sedes donde ha tenido mayor impacto escolar, en cuanto matrícula de ingreso, egreso, eficiencia terminal e índice de titulación es en la sede general Pachuca (2314 alumnos que ingresaron, 209 alumnos egresados, 66.56% de eficiencia terminal, con un total de 101 alumnos titulados, que representa un 48.32%, de un 100%). Dichos datos se sustentan, en los datos proporcionados en la información proporcionada por la UPN-H, el día 29 de abril de 2014⁴⁸.

Lo anteriormente descrito, es un elemento que cobra trascendencia para la oferta educativa de este posgrado en la región, dado los estudios de pertinencia y factibilidad que deben respaldar dicha puesta en marcha. Considerando que, es una IES donde no sólo se imparten licenciaturas, sino también posgrados que tienden sí a la profesionalización docente, pero debiera contribuir a la producción del conocimiento en materia educativa.

2.3.2 Cuerpo de profesores-investigadores de la MECPE

El cuerpo de profesores, y profesores-investigadores de la MECPE, está compuesto por un total de tres profesores en cada sede (regional y general) según la línea de la cual formen parte en el semestre que se curse; *e.g.* línea Histórico-social, línea Práctica educativa y línea Investigación educativa; no obstante, generalmente cada sede cuenta con alrededor de ocho profesores que son parte de dicho cuerpo de profesores-investigadores en promedio. Estos profesores pueden o no, ser parte de la planta docente de base de la UPN-H, sean de tiempo completo, medio tiempo o por horas; es decir, pueden contar con una plaza base de UPN, contratados por honorarios, medio tiempo base por UPN y medio tiempo comisionado, y en algunos casos hay contrataciones con medio tiempo de plaza base en educación (*e.g.* primaria), con adscripción a UPN (veinte horas) y contratados también por honorarios.

⁴⁷ Se incluyen todas las sedes regionales de la UPN-H, así como su sede general; y se excluye de estos datos a la novena generación, dado que está en curso.

⁴⁸ Véase tabla. Matrícula atendida por generación. Maestría en Educación Campo Práctica Educativa. (UPN-H, 2014). Anexo 3.

Los profesores de la MECPE (al menos en la sede general Pachuca y Tulancingo respectivamente), en su mayoría son profesores de educación básica, egresados de escuelas normalistas que, una vez que tuvieron la oportunidad de estudiar en la UPN, con la finalidad de profesionalizarse, ocuparon algún puesto dentro de la misma institución, posterior a sus estudios de maestría (la MECPE) o de licenciatura (e.g.: la Licenciatura en Educación Preescolar [LEP]). Me refiero a profesores de educación básica, ya sea en preescolar, primaria o secundaria; en muy pocos y excepcionales casos, se identifican profesores que realizaron sus estudios en escuelas normales superiores, así como en otras universidades dentro del país (e.g.: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo). Algunos profesores cuentan con estudios de posgrado, sea dentro de la UPN (en esta unidad o en otras) o de otras IES, pero todos dentro del país.

Cuadro 1. Trayectoria escolar

Prof@	Doctorado	Maestría	Especialidad	Licenciatura	Diplomados	Seminarios	Carrera normalista	Otros
9 Profesores Sede General Pachuca	2 con el grado de D. en Pedagogía (1 UNAM; 1 s.d.) 3 con el grado de D. en Educación (s.d.) 1 con Estudios en el D. en Cs. De la Educación (s.d.) 2 sin el grado de Doctor	5 con Maestría en Educación (1 UPN-H; 4 s.d.) 2 con MECPE (*UPN-H) 1 con Maestría en Sociología (UNAM) 1 con Maestría en Educación con Esp. En Organización y Admón. De la Educación Superior)	1 con Especialización en Técnicas de la Investigación Educativa (UPN-H) 2 (1 obtiene la especialización con sus estudios de Maestría (Organización y Admón. De la Educación Superior); 1 la obtiene con sus estudios de Licenciatura (Enseñanza de la Historia))	3 con Lic. En Educación Primaria (s.d. de la institución) 3 con Lic. En Educación Básica (1 de la UPN-H y s.d. del nivel; 2 s.d. del nivel, ni de la institución) 1 con Licenciatura universitaria (en Sociología; UNAM) 3 con Licenciaturas egresados de Escuelas Normales (1 en Audición y Lenguaje por la Esc. Normal de Campeche; 1 en Educación Media con Especialidad en Enseñanza de la Historia, s.d. de la Institución; 1 en Ciencias Sociales por la Esc.	2 profesores han tomado diplomados: a) 1 ha tomado 2 diplomados (1 en Investigación y 1 en Educación Superior; s.d. de la Institución); b) 1 tomo 3 diplomados (1 en Logogenia por la ENAH, 1 en Neuroplasticidad y Desarrollo Celular por la U.G., 1 en Lenguas de Señas Mexicanas y Análisis Político del Discurso por la UPN-H).	1 profesor mencionó haber cursado un seminario superior en Pedagogía de las Diferencias por la FLACSO - Argentina; a distancia)	Sólo 3 profesores mencionan ser profesores de educación primaria (egresados de escuelas normales: 1 de Puebla y los otros 2 s.d. de la institución)	1 profesor menciona ser ex becario de la Agencia Internacional de Cooperación Japonesa

				Normal Sup. Del Estado de Hidalgo) 1 con Lic. En Educación (s.d. del nivel, ni de la institución) *2 Profesores cuentan con dos licenciaturas				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la Coordinación de la MECPE, sede general Pachuca

Cuadro 2. Trayectoria laboral

Profr@	Educación Básica	Educación Media Superior	Educación Superior	Otros
9 Profesores Sede General Pachuca	5 profesores han trabajado en el nivel de educación básica	Ningún profesor ha trabajado en el nivel medio superior	9 profesores han trabajado [y trabajan] en educación superior. Todos comenzaron a laborar en la UPN, una vez que egresaron de las licenciaturas o posgrados allí impartidos; también se iniciaron en la docencia (primero en licenciatura, luego en posgrado [maestría; 2 en doctorado]).	Han participado en diseño, análisis y evaluación curricular e institucional; así como en cargos públicos. La mayoría de ellos, son profesores con hasta 31 años de servicio.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la Coordinación de la MECPE, sede general Pachuca.

Cuadro 3. Tipo de contratación

Profr@	Tipo de contratación
9 Profesores Sede General Pachuca	2 Profrs. de base Tiempo Completo en la UPN-H 2 Profrs. Comisionados y contrato H2 4 Profrs. de base Medio Tiempo en UPN-H y otro medio tiempo son profesores de educación básica adscritos a la UPN-H (1 refiere que está comisionada) 1 Profesor de educación básica está adscrito a la UPN-H; sin embargo, no indica si es de tiempo completo. * Hay sólo 1 Profesor que además de contar con una plaza base de medio tiempo en la UPN-H y estar adscrita a dicha institución con su plaza base de educación primaria, también tiene 4 horas de contrato (podría decirse como extra)*.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la Coordinación de la MECPE, sede general Pachuca.

Lo anterior, vale la pena que sea retomado en función del *principio de clasificación explicativo* descrito por Bourdieu (2011); en tanto es necesario no contentarnos con describir un conjunto de realidades clasificadas, sino que es imprescindible apearse a las propiedades determinantes que, pudieran permitir predecir otras propiedades. En este sentido, es casi forzoso realizar una actividad no meramente descriptiva, sino explicativa

que, como parte de una taxonomía social, podamos evidenciar las distancias que pueden ser predictivas de reencuentros, afinidades, gustos, disgustos, simpatías o deseos.

De ahí que como parte del espacio social, este campo (el escolar) se caracterice por estar constituido por profesionales egresados de escuelas normalistas (de nivel básico y superior), que atraídos o no por pertenecer –o querer pertenecer- a un grupo de personas con cierto prestigio, deseen incorporarse a este lugar. En consecuencia, pareciera ser que la proximidad en el espacio social en el que están insertas estas personas, predispone a su acercamiento, pero también son proclives a parecerse, en tanto están en un sector restringido del espacio que, permitirá dilucidar las características propias de este campo en particular.

No obstante, aunque hay proximidades, también hay cierta diferenciación de los agentes que están en dicho campo, pero con características específicas que les permiten estar ahí. Tal es el caso de profesores con trayectorias escolares y laborales, que han incursionado en campos escolares o no (*e.g.*: egresados de la UNAM, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo [UAEH]; con actividades en la docencia, pero niveles de educación media superior y superior). Empero a lo anterior, las características que los unen, es que: a) en su mayoría están insertos en el campo educativo; b) son profesores-alumnos egresados de la UPN Ajusco, o bien de algunas de sus unidades (*e.g.*: la Unidad 131 [sede general Pachuca]; y c) que son profesores-investigadores que, en un inicio ingresaron a la misma, por ser contratados como profesores frente a grupo en alguno de sus programas académicos –sea de licenciatura o de posgrado-, o porque participaron en el diseño curricular de los programas que se ofertan en esta institución.

En este tenor de ideas, el espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos, son distribuidos en él en función de su posición. No obstante, en este proceso de distribución, dichos agentes participan de manera consciente o no; en tanto pretenden ocupar una posición según los capitales con los que cuentan. En consecuencia, en este espacio social, existen las diferencias o las similitudes, no como algo dado, sino como algo dándose. Y, de estas diferencias, es como se van constituyendo las clases, clases movilizadas producto de la lucha de enclavamientos; es decir, luchas que son simbólicas derivadas de una coyuntura de luchas. En este sentido, cuando Bourdieu hace referencia a las clases, no lo hace en el mismo sentido de Marx, con el término clases sociales, sino a la

construcción de éstas derivadas de una percepción particular de la realidad, que confluyen en la diferenciación de ciertos grupos.

Lo dicho hasta aquí, supone que estas construcciones no se dan en el vacío, sino que se dan en un *continuum* en el que los agentes sociales hacen, construyen individual o colectivamente, en colaboración, o en y con el conflicto. De ahí que algunos de los profesores evidencien los conflictos o intereses en común, ya sea entre pares, o con la institución misma, representada o encarnada en la figura de los directivos o los coordinadores de los programas, según sea el caso.

Parte de la distribución de los agentes de la cual se hizo mención en párrafos anteriores, se puede responder a través de la observación mensurable de las trayectorias (escolar y laboral, cuadro 1 y 2, respectivamente) y el tipo de contratación (cuadro 3) de los profesores; en tanto en éstas, hay principios de diferenciación que ayudan a ubicarlos específicamente, los cuales son: el capital cultural, el capital simbólico y social; y el capital económico.

En el caso de los tipos de contratación, el capital económico, en tanto capital de bienes del que son poseedores los profesores a partir de lo que la institución les otorga, viene en forma de cascada, y en este sentido, son “dignos” de ser buscados en una formación social determinada. Esto se gesta y se desarrolla en tanto que dichos profesores tienen diferentes percepciones salariales, dependiendo ya sea de su posición en el campo, o bien, de lo que ha venido acumulando a lo largo de su carrera profesional. Lo anterior, se puede observar en la medida en que se tenga cierta relación directa (parentesco) con alguna autoridad educativa dentro de la UPN-H; o bien, que se es un profesor que, por su trayectoria académica en la misma institución, lo ha posicionado en un lugar privilegiado en ese campo.

Esto es, según los tipos de contratación dentro de la UPN-H, no es lo mismo ser una profesora con una plaza base de medio tiempo en dicha escuela, más una plaza base de educación primaria, más una contratación por horas por parte de la propia universidad. Estos beneficios, se pueden traducir en mayor percepción salarial, trabajando en un sólo lugar por estar adscrito a esta universidad. Situación que, puede ser sumamente cuestionada en la actualidad, ya que no se puede gozar con dichos beneficios, en tanto no son compatibles este tipo de contrataciones, pues por un lado se cuenta con una clave de

educación primaria, junto con una clave de educación normal. A excepción de aquellos profesores que han concursado para la obtención de una plaza base dentro de la UPN-H, emitida por la propia UPN.

Por otro lado, las diferencias son más marcadas con relación a los profesores que son contratados por honorarios (antes semestralmente, ahora trimestralmente); debido a que a pesar de ser parte del cuerpo académico de la MECPE pueden –o no- trabajar más horas, por un menor salario y con cero prestaciones; cosa que no sucede con los profesores de base (en sus diferentes modalidades). El último de los casos es el que tiene que ver con los profesores comisionados, esto es, profesores que laboran en determinado espacio educativo que no es compatible con su perfil académico, pero que desempeña actividades en una institución que a ésta le son útiles por el mismo sueldo, a excepción de los que cuentan con algún tipo de compensación, lo cual se traduce en mayor percepción económica, ya sea por su disposición al trabajo (traducido en actividades realizadas o tiempo extra dedicado).

Desde el punto de vista de Bourdieu (1987; citado en Gutiérrez, 2005), dos son las dimensiones de las que se pueden hacer mención respecto a la distribución de los agentes sociales en el espacio social global y en este campo específico. Uno de ellos, es el relativo al volumen global del capital (social y económico en este caso) y la estructura del capital. Ambas dimensiones, están directamente vinculadas en un primer momento, con los recursos que utilizan o de los que disponen los agentes para posicionarse; y, en un segundo momento, con el peso de la especie del capital (simbólico, cultural, social o económico) que porta dicho agente, respectivamente. En consecuencia, tanto los recursos como el peso de éstos, son cartas [en suma] que, traducidas en poder, estos agentes han utilizado para obtener ciertos beneficios.

Mientras que, en el segundo, el capital cultural, en tanto está ligado a los conocimientos, la ciencia o al arte se presenta en sus tres formas: a) incorporado; b) objetivado, y c) institucionalizado. En estado incorporado se observa que los profesores tienen determinado *habitus*, en tanto disposiciones durables relacionadas con un tipo de conocimientos, ideas, valores y habilidades. Ejemplo de ello, es que este cuerpo de profesores-investigadores, se dice ser (individualmente o en colectivo) –y se perciben a sí mismos como- profesores

expertos en el campo educativo⁴⁹; y de ahí su lógica de que profesores con cierto perfil inicial en educación básica, tengan mayor conocimiento y mejor didáctica frente a grupo, con profesores-alumnos que se dedicarán a observar e intervenir en su práctica educativa. Aunado al hecho de que en las prácticas de investigación, una de las metodologías a utilizar es la de corte cualitativo, siempre desde un paradigma epistemológico hermenéutico, con un método invariablemente etnográfico, siendo la observación no participante una de las premisas para dar cuenta del fenómeno estudiado.

En estado objetivado se manifiesta en cuanto a la producción “académica” que tiene este cuerpo académico, reflejado en su revista de circulación interna (*EducAcción*) o en diferentes congresos, las tesis, así como las antologías escolares que, en la misma institución se reproducen y se distribuyen a los alumnos de la MECPE; textos no sólo de autores clásicos (*e.g.*: Anthony Giddens, María Bertely), sino con creaciones propias.

Por último, el estado institucionalizado se manifiesta a través de los grados académicos o títulos escolares con los que cuenta este cuerpo de profesores que, los posiciona según la institución donde lo obtuvo, el tipo de estudios que realizó; ya ello denota el nivel o la calidad de profesor –y de profesionista- que es. En este sentido, se puede vincular este capital cultural con el capital simbólico, ya que por un lado se relaciona con el prestigio, la legitimidad, la autoridad y el reconocimiento que otorga determinado grado o nivel de estudios al agente que lo porta. Éste puede ser legitimado en tanto sea percibida por agentes sociales que están en su entorno y que son “capaces” de hacerlo.

Así pues, pese a que estos profesores se encuentren laborando o tengan cierta vinculación al campo educativo; las características de sus procesos de formación académica, así como la institución de la que provienen, inciden directamente en cómo un profesor normalista de educación básica ha logrado obtener dos grados de licenciatura, uno de maestría y uno de doctorado, dentro de la UPN Ajusco, UPN-H y Universidad Nacional Autónoma de México; y que por lo tanto, éste sea percibido como una persona con mayor capacidad y presencia que otro, con mayor conocimiento y dominio de los contenidos que otro; o bien el que, un profesor ocupe cierta posición de privilegio al resto de sus pares,

⁴⁹ “Es la institución pública más importante de México en la formación de cuadros especializados en el campo educativo. La planta académica de la UPN en todo el país, genera conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para comprender y transformar la educación. Por eso, el lema que distingue a la Universidad Pedagógica Nacional es: Educar para transformar” (UPN, 2015). *Párrafo extraído del apartado *Conoce a la UPN*, de la página oficial de dicha universidad.

derivado de que fue uno de los pioneros en implementar y participar en el diseño curricular y cuerpo de profesorados del programa académico de la MECPE en la UPN-H, sede general Pachuca. Desde esta perspectiva, el capital simbólico es también según Bourdieu (citado en Gutiérrez, 2005), el capital de reconocimiento o de consagración. En este sentido, habría que mencionar al capital cultural institucionalizado como forma específica del capital cultural, lleva a señalar la existencia de instituciones sociales a las que se les reconoce cierta capacidad legítima para administrar ese bien; se trata de instituciones de consagración y legitimación específicas del campo, cuya aparición y permanencia están estrechamente relacionadas con la existencia misma del campo (Gutiérrez, 2005). Situación gestada, desarrollada y guardada en UPN-H.

Uno de los puntos trascendentales a considerar es cómo es que los profesores, los coordinadores y los directivos, se posicionan en un lugar dentro de este espacio, se puede explicar mediante el capital social –y también con el capital político-, con el que éstos cuentan. Es decir, que dependiendo del conjunto de relaciones institucionalizadas, de pertenencia o no a un grupo, como conjunto de agentes, es como se puede estar o no, en ese espacio social. Retomando a Bourdieu (1980, citado en Gutiérrez, 2005), este grupo o conjunto de agentes no sólo pueden estar dotados de propiedades comunes, sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles.

En este sentido, las trayectorias laborales, escolares y las personales, guardan estrecha relación con este tipo de capital, en tanto facilitan o no la entrada a ocupar cargos administrativos, directivos o de docencia en esta universidad. Esto puede explicarse mediante el establecimiento de relaciones necesarias y electivas, que implican obligaciones duraderas subjetivamente sentidas (sentimiento de reconocimiento, de respeto, de amistad) o institucionalmente garantizadas (derechos); gracias a la alquimia del intercambio, como comunicación que supone y que produce el conocimiento y el reconocimiento mutuos; relaciones que se traducen en relaciones de trabajo, de vecinazgo o de parentesco⁵⁰.

Por consiguiente, se observa como “a cada clase de posiciones el *habitus*, que es el producto de condicionamientos sociales asociados a una determinada condición, hace corresponder a un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo” (Bourdieu, 2011: 31)

⁵⁰ *Íbid.*, p.38.

2.3.3 El aparato burocrático de la UPN-H y su incidencia en el funcionamiento institucional

La intención de tipificar a la institución sociológicamente, ha corrido el riesgo de querer su encapsulamiento de tal manera que, sólo se queda en la parte metafórica de la misma. Por tanto, visualizar a la escuela como entidad social –en tanto institución-, resulta un tanto difícil; ya que las características de ésta son diversas, y dada esta diversidad, es como se convierte en un ente complejo de analizar, sobre todo si se considera en qué término éstas realizan sus actividades, sus logros, o cómo es que se constituye su estructura.

En este sentido, si se observa con detenimiento, en muchos de los análisis de la escuela como organización, se compara con un hospital, con una empresa, con una fábrica e incluso como una cárcel; no obstante, estos intentos no han aludido en sí, a las características propias de la escuela, pues su estudio ha sido abordado de manera fragmentada, y no de manera holística.

Por otro lado, la pretensión para tratar el tema de la escuela como institución, desde un interés político ha ido en aumento, básicamente, después de la década de los cincuenta. En Gran Bretaña, es a partir de finales de la década de los años 70 cuando las autoridades del gobierno central, seguido por los medios de comunicación, organizaron el llamado “Gran Debate” (Great Debate), que apelaba a la traer a la mesa de discusión, el tema relativo a qué fines y qué contenidos culturales se debían favorecer en las instituciones escolares (Salter y Tapper , 1981; citado en Tyler, 1996). De igual modo, en Estados Unidos, dicho interés ha estado encaminado en realizar informes referentes al tema de la mejora de la calidad de la enseñanza secundaria; y hasta el año de 1983, es cuando cinco de estos informes denotan que, en el sistema norteamericano existía un gran problema por la baja productividad y del fracaso de promoción del trabajo académico entre los jóvenes que, se traducía en los currícula a la carta y la proliferación de opciones de estudio que, impedían la unificación de una estrategia educativa coherente (Harrison-Mattley, 1983).

Como puede observarse, este tipo de investigaciones se traducían en estudios de política nacional y estatal, empero que el fin en sí mismo era en realidad, el logro de los aprendizajes de los alumnos, a partir de planes de estudio más flexibles y adecuados al entorno cultural y social de éstos.

En este sentido, las imágenes que se logran percibir y construir acerca de la escuela como institución son diversas; y ya que dicha diversidad es compleja de descifrar y difícil de conceptualizar, muchos sociólogos enfocan sus análisis de manera parcelaria, lo que indica que, hasta el momento, se está lejos de definir a la escuela de manera unívoca y mucho menos holística. Por tanto, la falta de consenso respecto a la definición y conceptualización de la escuela, hace que su revisión sea de cierta manera problemática, según la perspectiva desde la cual se quiera focalizar, y que, de entrada se visualiza a la escuela como una organización formal y compleja en sí misma.

De manera ubicua, debe tenerse presente que, la escuela, y específicamente la universidad, no tiene su origen a partir del surgimiento, construcción e institucionalización del sistema educativo, sino comienza a gestarse –como se abordó en un primer momento–, en la Europa medieval cristiana, con una multiplicidad de debates en torno a su conceptualización y a su finalidad, pero no respecto al nivel de control y legitimación que pretendía tener en ese momento.

Sin embargo, no cabe duda que hay tres características que pueden definir a la escuela como institución, las cuales son: a) que tiene ciertas propiedades formales en su organización; b) que su carácter central básicamente está sustentado en el encuentro cara a cara entre profesor y alumno, y c) que cuenta con una especificidad espacial y temporal que la determinan y bajo la cual, se le puede localizar de manera concreta y con un nombre. Por lo que, la parte incierta de y en la conceptualización de la escuela, queda casi olvidada cuando le son atribuibles estas características.

Por otro lado, y desde un enfoque puramente sociológico según Waller (1932; citado en Tyler, 1996), la escuela también se caracteriza por poseer una cultura colectiva que la distingue como institución, porque tiene una población definida, por poseer una estructura política claramente definida, por representar una red de relaciones sociales, por estar empapadas de un sentimiento de “nosotros” y porque tienen una cultura que les es peculiar. No obstante, se agregan dos más que, aunque se mencionan en términos debatibles –en tanto no son generalizables a toda institución escolar–, que son la unicidad de su cultura y que cuentan con un gobierno absoluto que se rige bajo sus propias leyes y no las de otros, no al menos, al interior de ésta. Dicho despotismo, podría explicarse bajo el supuesto de

que este tipo de gobierno se ejerce en relación con quien está debajo de quien dicta las leyes y cómo dicta las leyes, más no, con relación del individuo o de la institución que esté por encima de tal gobierno; *e.g.*: un director que ejerce su autoridad con respecto a los demás dentro de los límites de gobernabilidad dentro de la escuela que dirige, más no con respecto al sistema del que es parte.

Hasta el momento, dichas contribuciones sirven como punto de referencia para realizar análisis más profundos en torno a vislumbrar a la escuela como una institución, pero también a concientizar sobre el amplio espectro que la constituye, y que, difícilmente pueden ser reducidas de manera sintética, si es que se quiere contemplar a ésta de manera holística, completa y vasta. No obstante, también puede plantearse que, para estudiar a una escuela en cualquiera de sus componentes, es preciso –casi obligatorio–, que se constriñan – más no se fragmenten–, cuáles son los puntos sobre los cuales se pretende ahondar, y por tanto, dar cuenta.

A la luz de los anteriores planteamientos es preciso entender que, lejos de atender cuáles son los cometidos más básicos de la escuela que, son los procesos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, se está priorizando el tema relativo a los intereses particulares de algunos agentes educativos dentro de la escuela que, no precisamente son los alumnos y tampoco el tema vinculado al aprendizaje, ni a la enseñanza, y que, en caso de ser los alumnos, sólo se sirven de éstos para legitimar algunas prácticas educativas. Esta, es la situación que se desarrolla dentro de la UPN-H; sin mencionar que, en dicha institución se privilegian más los aspectos burocráticos-administrativos que, los procesos de formación de los alumnos, al menos los que tienen lugar dentro del programa de posgrado denominado MECPE, y que entorpecen visiblemente el seguimiento y la obtención de los logros relacionados con lo que se mencionaba anteriormente, los cometidos más básicos de la escuela.

Desde esta perspectiva –y dada la evidencia empírica–, pareciera ser que la UPN-H figura como institución burocrática. Ello en tanto se relaciona con una serie de formas administrativas que dan cierta coherencia (dentro de la institución misma), a lo que se debe hacer dentro de la universidad, más no al deber ser a la que ésta se debe. Dichas formas y funciones administrativas que los profesores, los alumnos y agentes externos deben seguir,

para la obtención de algo que, puede ser traducido en la obtención de un título, la aprobación del visto bueno de los lectores y del director de tesis para presentar un examen de grado, para la obtención de un estímulo educativo –o académico, en su caso-, para el permiso a la entrada de una institución “pública” y realizar trabajo de investigación, o bien, para acceder a un puesto como coordinador o profesor dentro de dicha universidad.

No obstante, de la manera más racional posible bajo la cual se pueden percibir y aprehender estos procesos, es vincularlos con la regulación institucional –y por tanto oficial-, que están supeditados a su vez, con una división funcional del trabajo; ordenada según niveles de jerarquía, funciones o actividades a desarrollar, incluso a normas que mantener que, cuestionable o no es –según la perspectiva con la que se observe, si ese es agente interno o externo-, si se debe o no, al mérito contraído por los agentes quienes forman parte de la institución.

Luego entonces, se supondría que, desde la forma “típica ideal” de burocracia de Weber (1968), este aparato burocrático, debiera estar regido por normas, pero normas impersonales. Sin embargo, dicha condición no es así; ya que dichas normas no se efectúan en muchos casos con independencia de las personas, sino considerando la persona a quien debe aplicarse o no dicha norma, o si debe tomarse en cuenta el mérito de una persona con independencia de tener en cuenta quién es esa persona, de dónde proviene esa persona y qué es lo que puede hacer o no esa persona, sobre todo en términos de lo que es permisible para ella cuando no le son reconocidos las actividades que realiza dentro de la institución; o a la inversa, que se “reconozca” y se considere una persona según sus “méritos”, pese a la idea colectiva de que la obtención de algún tipo de estímulo o permanencia dentro de la universidad, no corresponda de manera coherente con los valores y el lema que la institución tiene.

De manera puntual, se puede cuestionar el hecho del por qué dentro de la universidad se han delegado funciones administrativas de cierta jerarquía pese al descontento y desacuerdo de otros agentes de la propia universidad (profesores y administrativos), o por qué algunos otros agentes, dicen que la ocupación de un cargo administrativo dentro de la misma, es una forma de castigo para realizar dichas funciones, o peor aún, por qué algunos profesores, una vez que ya no pertenecen a la UPN-H, manifiestan su descontento con respecto a la

atribución de funciones, cargos, sueldos, permisos o actividades educativas o académicas a desarrollar.

Este punto es sumamente debatible, dado que es posible distinguir algunas de las propiedades de racionalidad calculada en distintos niveles de análisis, considerando sobre todo el aparato burocrático concebido por Weber, que correspondía a una racionalidad formal y no sustancial; lo que quiere decir que únicamente lo concebía como un método técnico y calculado para tomar decisiones, en función de los fines, más no como un referente teleológico bajo los cuales debían regirse los individuos. De este modo, es como puede observarse a la UPN-H desde esta perspectiva, sobre todo considerando, el manual de funciones (2001) y el organigrama general de dicha institución.

Por lo que, básicamente se pueden localizar ciertas características atribuibles en los siguientes niveles:

1. Estructural. Hay una formalización de reglas y procedimientos, jerarquías y especializaciones que se atienden, según el cargo a desempeñar dentro de la institución.
2. Comportamental. Existe cierto formalismo en la manera en cómo debe darse seguimiento a los procesos. No obstante, a que algunos otros rasgos de este nivel como son la objetividad, la precisión y la impersonalidad, se dejan fuera.
3. Funcional. Responde básicamente a que la forma de adjudicación de plazas, remuneración y promoción de funcionarios, se basa en convocatorias promovidas desde y dentro de la propia universidad, regidos por la UPN Federal, en consonancia con la sede general; en el marco –en la medida de lo posible- de la administración del Estado, no en términos de adjudicación del recurso en todos los casos, pero sí en algunos, en tanto normatividad institucional se refiere.

Lo que habría que preguntarse hasta este punto, es si efectivamente, este aparato burocrático responde a las necesidades de la institución misma, y sobre todo, a las de la comunidad educativa en general, y de la región, en particular. Esto lleva a cuestionarse en consecuencia, sobre si ésta representa la forma más racional de administración en términos de previsibilidad, estabilidad y eficiencia. Y es que, aunque pareciera contemplarse este tema desde un punto de vista meramente utilitarista y positivista; en realidad, es una forma

de abordar la regulación que la institución tiene sobre sus procesos, en función de lo que de ella misma emana, en conjunto de las personas que la componen.

Esto quiere decir que, pese a que hay un control burocrático de manera vertical en la enunciación escrita, que da cuenta de lo que se hace o no, de lo que se logra o no dentro de la institución que, está a su vez, relacionado con la división del trabajo; también dicha burocracia es imprevisible en términos de lo que se hace o no, de lo que se logra o no, considerando la condicionante del contexto y de los sujetos quienes componen este aparato burocrático, además de los fines personales que éstos persigan.

De manera análoga, se puede decir que variables como son la normalización, la centralización y las agrupaciones de pares, según sus intereses particulares (profesionales y laborales), constituyen un foco de atención que contribuyen a la generación del conflicto, dadas las tensiones existentes por la pluralidad de ideas y concepciones existentes en torno a las funciones que se deben desarrollar dentro de la universidad, y que se traducen básicamente, en conflictos entre profesores, o bien, entre profesores y funcionarios administrativos, fenómeno que tiene implicaciones directas con la autonomía de los profesores –y la manera en cómo éstos se conducen dentro del aula, que se traducen en qué dicen respecto a sus pares e incluso, la manera de cómo es dirigida la universidad-, que se queda al margen y en relación a la propia institución y a los compañeros de trabajo.

Vale la pena aludir entonces, al planteamiento que hizo Musgrove (1971; citado en Tyler, 1996), referente a que el profesor primero funge como un tutor servil y después como un empleado profesional; situación que cambia una vez que, dicho profesor ocupa otra posición respecto a los demás (a causa de una nueva ocupación, en términos de obtención de un nuevo cargo, bien de una percepción más alta que en remuneración se refiere, o bien, de su relación con los funcionarios administrativos o públicos) dentro de la escuela y fuera de ésta.

De ahí que, se convierta en una tarea difícil –y casi un reto-, el poder adentrarse en este campo tan complejo. Me refiero, no sólo al campo escolar; sino en esta institución en particular. Porque cabe mencionar que, el acceso a ella no es fácil y a riesgo de generalizar, pero sí de dar cuenta de lo experimentado en ésta, pareciera ser que es una institución que

vive en la paranoia, con la duda, el temor y sobre todo, en un estado de alerta, en donde está latente las concepciones en torno a qué dicen de ella, quién lo dice, por qué y cómo es que lo dicen, además de preguntarse con qué fin lo dicen. Situación que se contradice por completo con el hecho de que por ser una institución formadora de formadores, de nivel superior, pública y abierta a la pluralidad de ideas, sea en realidad una institución cerrada, conservadora, y por tanto, con poca sensibilización para recibir críticas de la institución en su conjunto, y de las formas en cómo se organiza y dirige; así como de sus alumnos, profesores y funcionarios, y por último en relación a cómo es que desarrollan sus prácticas educativas.

Por ende, no sólo la esfera de los funcionarios administrativos, sino la de los profesores y la de los propios alumnos, fungen como una barrera de resistencia, en la cual no se tiene claridad respecto a qué o por qué causas. De ahí, que se obstaculice el trabajo que se desarrolla dentro de la institución, incluso por los mismos agentes que son parte de ella, de igual o diferente forma en como critican y cuestionan a los otros. De manera puntual, me refiero a que se convierten en individuos actuantes, con intenciones y motivos gestados a partir de sus propias perspectivas y posiciones que ocupan dentro de la escuela.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

Este último capítulo, tiene como propósito dar a conocer el marco metodológico de cómo es que se trabajó el proyecto de tesis, desde dónde se trabajó y por qué se trabajó de esta manera.

Para ello y con la intención de brindar una coherencia de en el presente capítulo, éste se divide en cuatro momentos. El primero de éstos, hace referencia a la problematización y teorización respecto a la filosofía de las ciencias sociales; y en este marco, reflexionar en torno al quehacer científico de las mismas y su vinculación e incidencia en su metodología y el tratamiento que ésta requiere.

En este sentido, de forma muy somera, se da una breve reseña de lo que cómo surge la ciencia y las tres fases explícitas de la polémica en este tema; y en ese entendido, hay un cuestionamiento sobre el papel del científico social, para posteriormente, proseguir con la descripción de los tres principales paradigmas epistemológicos de abordar un objeto de estudio.

En consecuencia y una vez que se describe el paradigma positivista, hermenéutico y crítico, se elige el paradigma crítico, considerado como el más adecuado según el objeto de estudio a abordar. La elección de este paradigma, responde principalmente a cinco motivos: a) la construcción del objeto de estudio; b) el carácter del tema elegido; c) la naturaleza y el papel de las categorías; d) la validez de las categorías construidas, y e) el carácter de las categorías.

Posteriormente, se describe el tipo de investigación que guiará el proyecto, la cual será cualitativa (con apoyo de datos estadísticos); así como el abordaje metodológico que tendrá la presente.

Por último, se darán a conocer en qué instrumentos de recolección de datos se apoyó para la obtención y tratamiento de la información (encuesta, entrevista semiestructurada, observación no participante y análisis documental, y la técnica empleada (análisis de correspondencias).

La problematización y teorización respecto a la filosofía de las ciencias humanas y sociales también llamadas, está relacionado con la exposición de una serie de situaciones complejas que se confinan al tratar de llegar a un consenso cuando se habla de ciencia, de conocimiento y de ciencias sociales⁵¹. En este sentido y como indica Mardones (1991), la complejidad es un rasgo general que recorre toda la realidad, desde lo inanimado a lo viviente, desde lo humano a lo social; por tanto, si de complejidad se habla en términos de “realidad”, lo es aún más en el momento en el que se trata de estudiar ésta. En vista de lo anterior, es preciso tener en cuenta que al develar dicha realidad, se posean las herramientas teórico-metodológicas precisas para su abordaje.

En consecuencia, la polémica de la filosofía de las ciencias sociales reside en cuestionarse acerca del quehacer científico de las mismas (Historia, Psicología, Sociología, Economía, Derecho, Pedagogía); sobre todo, cuando se trata de abordar una realidad en sí misma compleja, bajo un cierto “tipo” de metodología, en un sinfín de posibilidades que, proporcionan una vía para su abordaje. Y es que como señala Luhmann⁵² el conocimiento, la ciencia, no es más que una estrategia de reducción de complejidad; ya sea considerando todo un sistema social en el cual se focaliza un fenómeno en particular, o bien, teniendo en cuenta lo singular, lo temporal y lo local.

Por ello es que de manera general, se hace necesario en este caso, proporcionar un panorama para contextualizar y entender cómo es que surge la ciencia, qué se considera como tal y cuáles son los postulados de ésta, con la finalidad de ir precisando por qué la elección del paradigma bajo el cual se abordará el objeto de estudio.

Siguiendo a Mardones (1991), éste hace referencia a las dos tradiciones que han permeado desde siempre en la filosofía del método científico, que son la Aristotélica y la Galileana, las cuales, ubican a la ciencia desde posiciones contrarias: una, como explicación teleológica, y la otra, como explicación causal, respectivamente. Las tesis de éstas, tienen que ver con que: a) la investigación científica comienza donde alguien se percata de la existencia de ciertos fenómenos, y; b) que el universo en tanto flujo de

⁵¹ Si bien, menciono éste como eje central, ya que es él el que nos compete en este momento, pues vale recordar que hay otras polémicas incesantes que causan revuelo en el ser humano, como son cuestiones que tienen que ver con la existencia, la verdad, la moral, el lenguaje y la mente.

⁵² *Ibid.*, p. 54

acontecimientos, que suceden según leyes, es un entramado donde nada acontece de la noche a la mañana. Con ello, más que encajonar a las ciencias humanas y sociales dentro de alguna de estas posturas, se trata de observar qué es lo que existe en la *praxis* que pudiera ir ilustrando más esta parte compleja del estudio de la sociedad en general, y de los sujetos en particular.

Por otro lado y en esta misma lógica, Mardones desglosa de manera muy sucinta –pero clara a su vez-, las tres fases explícitas que enfatizan la polémica en el tema en cuestión, las cuales son:

1. La filosofía de las Ciencias Sociales: Positivismo decimonónico frente a hermenéutica. El primero de éstos, sitúa como idea central que se retome el modelo o canon de las ciencias naturales, como único e incuestionable y con ello, todo de lo que él derive, sea considerado como ciencia; mientras que el segundo, como tendencia antipositivista en sí y para sí, mira desde una perspectiva más holista la cuestión de la flexibilización de la ciencia, en la medida que, dentro de las ciencias sociales existen presentaciones o manifestaciones relevantes que cobran cierto grado de significatividad –a partir de la comprensión como elemento para captar los fenómenos o hechos sociales-.
2. El racionalismo crítico frente a la teoría crítica. Su importancia reside en que, por un lado se consideran como científicos todos aquellos enunciados sometidos a la lógica y a la verificación empírica; y por otro lado -desde la teoría crítica-, se pone de manifiesto que el principio de la ciencia está en un problema real (sea cual sea su naturaleza), derivado del análisis de la sociedad que posibilite una razón emancipadora que cambie el rumbo de la misma. Para ahondar en este punto, se destaca lo siguiente:
 - El origen del conocimiento (el comienzo de las ciencias sociales en las contradicciones sociales).
 - El método científico (la crítica como raíz fundamental, en el sentido de ir más allá de lo que aparece y captar el fenómeno en su objetividad).
 - La objetividad de la ciencia (las ciencias humanas y sociales son peculiares, *per se* a que hay una crítica de la sociedad con relativa autonomía).

- El interés que impulsa la ciencia social (emancipador).
3. Intención frente a explicación, o los diversos juegos de lenguaje frente al modelo nomológico-deductivo. En este punto, se alude a que hay una diferencia entre el esquema lógico-básico que no es aplicable a las ciencias sociales, en tanto que en las situaciones histórico-sociales no dependen para su comprensión y explicación de leyes generales; y que por el contrario, tiene que ver con el significado que le dé el investigador a los datos arrojados de los hechos o fenómenos sociales que está estudiando.

De modo que, aunque desde una perspectiva postmodernista, se plantee la flexibilidad en cuanto a científicidad se refiere –tal cual-, como elemento sustancial en las ciencias sociales, dada su naturaleza que no es medible, cuantificable y sujeto a la experimentación tal cual, no es acertado del todo, caer en ese coqueteo de categorizar casi todo o todo lo observado, a merced de caer en la simplicidad en la ciencia.

De igual forma, el científico social o el investigador de lo social, tendría que estar en constante revisión de ese equilibrio entre lo flexible y la reconstrucción racional de las teorías derivadas de la observación y tratamiento de los fenómenos sociales, dado que este “tipo” de ciencias, cuentan con un grado de complejidad en sí mismas diferente a las ciencias físico-naturales. Lo anterior porque no se cuenta con una sola teoría de la ciencia, pero dado el abanico de posturas que se presentan –que están en conflicto-, es imprescindible no dejar de lado las peculiaridades del objeto de estudio que se trate de abordar, así como la finalidad o la tarea científica que se persigue con la investigación a desarrollar.

Sin embargo, habría que considerar lo que formula Ryan (1976), en cuanto a que se critican los logros de la psicología, la sociología, o la economía, no por referencia a normas tomadas desde dichas disciplinas, sino una vez más, a través de las normas extraídas de la ciencia física; y no se aborda de tal manera este tipo de discusiones en las ciencias naturales. Ello, a pesar de que se sostenga la idea de que, resulte difícil comprender cómo es que la teoría social permanezca desligada a los valores, principalmente por dos motivos: porque se trata en la mayoría de los casos con problemas sociales que, en ciertos

momentos, son generalizables a todos y todas; y porque gran parte de los argumentos de ello, están íntimamente relacionados necesidades sociales.

En este tenor de ideas, se presentan tres posturas paradigmáticas desde cómo hacer y para qué hacer ciencia en lo social, que se sintetizan de la siguiente forma:

CATEGORÍA	PARADIGMA		
	POSITIVISTA	HERMENÉUTICO	CRÍTICO
Orientación de la explicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descriptivo- Deductivo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicativo- Interpretativo- Comprensivo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crítico
Uso del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Monológico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bidireccional- Dialógico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialéctico
Preguntas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué? ¿Cuál? ¿Para qué? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Por qué? ¿Cómo? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Quiénes? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Para qué?
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cualitativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mixta
Método	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deductivo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inductivo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contradicción ▪ Dialéctico
Instrumentos para la recolección de datos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionarios ▪ Encuesta estructurada ▪ Escalas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación ▪ Entrevista semiestructurada ▪ Cuestionario 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación ▪ Entrevistas a profundidad ▪ Análisis documental

Fuente: Seminario de Epistemología, Maestría en Ciencias de la Educación, generación 2014-2015. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo 2014 [notas].

Tomando en consideración la tabla anterior, se pueden observar que los tres paradigmas son diferentes entre sí. Dichas diferencias hacen que determinado proyecto vire hacia un lado u otro, dependiendo del alcance, la finalidad y el motivo por el que se realiza un proyecto de investigación, según sea el caso.

Si bien, el paradigma positivista desde el siglo XIII⁵³ hasta mediados del siglo XVI, ha focalizado su interés como una de las posturas en la cual uno de sus principales intereses es el dominar el conocimiento, ello en tanto se le ha otorgado esa connotación derivado del reconocimiento de la comunidad científica; ya que sus raíces se pueden ubicar en el

⁵³ R. Grosseteste, Roger Bacon, Duns Scotto, Guillermo de Occam y Nicolás de Autrecourt, son los que en este siglo comienzan una línea que comienza a revisar seriamente el método inductivo-deductivo de Aristóteles.

pragmatismo que, como premisas ubican a la observación, la experiencia, la clasificación y la comprobación como elementos trascendentales para dar razón de un hecho o fenómeno observado.

Basándose en el planteamiento anterior, la investigación científica como tal, desde esta perspectiva, comenzaba literalmente cuando “alguien” se percataba de la “existencia” de ciertos fenómenos. Escribo entrecomilladas las palabras alguien y existencia, porque no cualquier persona tenía acceso al conocimiento científico; no en términos de percepción, sino como la actividad en sí misma; y existencia, porque con el surgimiento de las ciencias del espíritu a finales del siglo XVI, dicho término –incluyendo otros-, cobra un sentido diferente, empero a que con las innovadoras miradas en donde los acontecimientos sociales, políticos, económicos o religiosos, tenían un nombre, tenían una forma de ser estudiadas, aún se sostenía que aunque el universo no era solamente un conjunto de sustancias con sus propiedades y poderes, era un flujo de acontecimientos que suceden según leyes. Cuestión que no cambiaba mucho, dado que, el principio que se seguía conservando era el de la causalidad, pero con una connotación funcional. En consecuencia, el papel del investigador, es la de un técnico que únicamente a través de la comprobación, dará cuenta de la realidad –como sinónimo de verdad- que observa.

No obstante, y pese a las críticas y discusiones de las que ha sido objeto dicho paradigma, también una de sus cualidades –si se puede recuperar el término-, es que no es necesario recurrir al pasado para explicar el presente y la capacidad de dar a conocer cómo se manifiesta de manera exacta y cuantificable, un fenómeno natural.

Por otro lado, el paradigma hermenéutico, surge de la necesidad de aquel interés del científico para dar cuenta no del hecho social como cosa, sino como manifestación multireferencial de lo que acontece alrededor de lo que se intenta descifrar y construir y reconstruir, para comprender sin juicios de valor; pues hay que considerar que el científico no trata en esta postura de resolver, sino de discutir, de estudiar y de comprender, desde dentro del fenómeno, por consiguiente, se partirá desde la búsqueda de los orígenes, para poder llegar a las causas finales de un fenómeno en el que el individuo es producto de la sociedad, y a su vez, ésta es producida por el hombre. En este sentido, el universo es un flujo constante de acontecimientos que suceden, que las “realidades” son irrepetibles y

únicas, en donde cobra sentido el hombre dependiendo el contexto en donde se ubique, y la historia que ha sido parte de él. En suma, desde esta postura se trata de comprender los fines y los motivos por los que acontece un hecho, ya que en éste están involucrados los sujetos, y éstos tienen historias.

Por último, el paradigma crítico, da respuesta a las contradicciones sociales existentes, contradicciones que son producto de la sociedad y del individuo; por tanto, la sociedad es producto del individuo, y éste a su vez, es producto de la sociedad. En este orden de ideas, en el afán de dilucidar todo lo existente, de evidenciar lo oculto, de averiguar lo que se considera ser parte de la censura, se ponen en juego todas y cada una de las partes que conforman todo fenómeno de estudio y que están en constante movimiento, y en donde el motor de la sociedad es la lucha de clases, lucha de clases que tiene su génesis en las diferencias que, evidentemente marcan o delinear la asimetría social.

Al respecto, la labor del científico se traduce en un trabajo intelectual y en un trabajo físico. El primero de éstos, en tanto se está en constante construcción del fenómeno observado, y el segundo, porque requiere de un trabajo de campo exhaustivo que, está vinculado con los sujetos que se ven involucrados, las condiciones en las que se vieron involucrados y cómo es que se considera que están involucrados. Si bien, con ello, no se trata de evidenciar de manera caricaturesca, sino de manera precisa, con sentido, en tanto la sociedad es heterogénea y llena de contradicciones. En síntesis, la misión del conocimiento desde esta postura, es la descubrir la situación en sí y para sí de todo fenómeno y cómo es que se vinculan la historia, las historias de vida, los contextos, los sujetos; ya que, ello ayudará a la toma de conciencia de lo que acontece alrededor, sean injusticias, relaciones de dominio y desigualdad, de alienación.

El vislumbrar los tres paradigmas, permite contextualizar aquello en lo que es necesario hacerlo, con la finalidad de atender el cómo y en función de qué se construye un objeto de estudio en las ciencias sociales. Lo dicho hasta ahora supone por tanto que, la concepción de realidad está directamente relacionada con la mirada que se pretenda dar en el presente proyecto. Es en este punto, donde se considera pertinente mencionar lo que formula Bourdieu (2011) en relación a la obtención del conocimiento inmediato; en donde éste no es posible, sólo es una ilusión, pues se debe ir en contra del sentido común; no obstante,

hay que estar convencido de tener que construir contra el sentido común implica que no necesariamente se podrá tener un saber absoluto. Lo anterior debido a que también se puede caer en una ilusión científicista.

3.1 PARADIGMA CRÍTICO

Dada la naturaleza de la investigación abordada, así como el sentido que se le quiere dar a la misma, se ha considerado que como marco metodológico, el paradigma crítico es el más idóneo, por los siguientes motivos:

Primero. La construcción del objeto de estudio, se gesta desde el conocimiento objetivo de la realidad, una que es concreta y que es la síntesis de numerosas determinaciones, en tanto la sociedad es dinámica. De modo que la construcción del objeto de estudio, no es de ningún modo ahistórico; ello en tanto sólo se logra llegar a esto a través de la determinación de vínculos dialécticos que establecen entre sí las relaciones entre las acciones y actitudes de los actores individuales, los procesos globales, así como los conflictos determinados por las condiciones materiales entre las clases dominantes y dominadas, tomando y retomando nuevas formas conforme se establece un verdadero diálogo entre el sujeto y la realidad.

Segundo. El carácter de la teoría elegida, será *sui generis*, teniendo en cuenta que ésta determinará la validez de la construcción del objeto de estudio, fundamentalmente porque este paradigma pone atención en el cómo es que se construyen los hechos. Desde esta perspectiva, el desarrollo de esta investigación está en función de la construcción de las esferas políticas, sociales y económicas que confluyen en el fenómeno abordado.

Tercero. La naturaleza y el papel de las categorías, será de transitoriedad, históricas y en su caso, relativas; ya que éstas no son algo dado o visibles, pues están enmarcadas en una serie de relaciones sociales peculiares del contexto. Estas relaciones sociales pueden estar o no ocultas o detrás del fenómeno.

Cuarto. El rango de validez de las categorías construidas, no poseen plena validez, sino para dentro de determinadas condiciones y dentro del marco de las mismas. De modo que éstas no son generalizables a otros objetos de conocimiento de naturaleza distinta.

Quinto. El rango de las categorías no se decide por su lugar en la sucesión histórica; sino por su carácter más o menos determinante en un sistema global o general de la sociedad.

Llegado a este punto, se rescata que lo más importante es lo que refiere a la construcción del objeto. Porque como indica Bourdieu (2011: 50) “construir un objeto no es hacer un “proyecto de investigación [...] no es un trabajo que se hace de una vez por todas al comienzo, sino en todos los minutos de la investigación”. En consecuencia, parece ser que la construcción de un objeto es inacabable y en tanto es así, es imprescindible que dicho objeto esté situado y fechado. Y, es en función de un problema y de una construcción particular del objeto, como se puede escoger entre una técnica u otra.

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

3.2.1 Investigación cualitativa

Considerando que, no debe haber una disociación entre la construcción del objeto con los instrumentos de construcción del objeto, que, a su vez, deben estar más o menos adaptados según lo que se busca, es como se trabajará con una metodología cualitativa, que lejos de ser mixta, sí deberá estar apoyada por datos e información de tipo cuantitativo (estadística) que, básicamente podrá enriquecer la parte empírica del fenómeno que se pretende abordar, debido a que el objetivo general de la misma, está encaminada a analizar el impacto de las prácticas de investigación educativa en los procesos de formación para la investigación de los alumnos de un posgrado.

Uno de los motivos por los cuales se eligió la metodología cualitativa, es porque mediante ésta hay un proceso de transformación de la realidad en datos aprehensibles y cognoscibles, que buscan volver inteligible un objeto de estudio; en este sentido, se trata de realizar un acercamiento a la realidad que supone interpretar el comportamiento humano, la búsqueda de explicaciones y aclaración de significados en esta realidad social construida y no dada (Gutiérrez, 2009).

Por lo que, desde esta perspectiva, el abordaje metodológico será interpretativo y comprensivo principalmente, atendiendo a la construcción y sentido de la realidad que los sujetos y agentes de esta institución le otorgan a las prácticas de Investigación Educativa

(IE) y a los procesos de formación para la investigación. Ya que por parte un lado se constituyen como personas con valores, ideas y prejuicios, pero por otra, también son individuos institucionalizados con intereses particulares tendientes a concebir al mundo de determinada forma según su realidad individual (Denzin y Lincoln, 2005:3; citado en Rodríguez et al., 2007).

No obstante, en un primer momento este trabajo también se apoyará de la descripción con el propósito de 'describir' una situación particular, que en un inicio sirva como un marco referencial e histórico de la unidad de análisis que se pretende estudiar; y en un segundo momento, que a partir de ello, pueda ir escribiendo, así como ir reconstruyendo desde la teoría todo lo que en el discurso (hablado y escrito) dicen o no los sujetos.

Desde esta perspectiva, es trascendental el sentido práctico del cual habla Bourdieu,⁵⁴ esto porque es necesario que haya una ruptura entre el etnocentrismo de sabios (del científico), que pretender saber la verdad de la gente, mejor que la gente misma; mientras que, aquello que los agentes conocen y viven, pero que no saben cómo o de qué forma nombrarlo, es tarea del científico explicitarlo. Es decir, que el saber práctico, es explicitar, según las articulaciones propias de los agentes, que no se reduce a la producción científica y mucho menos al conocimiento teórico en sí mismo; ello en tanto los agentes conocen el mundo social mejor que los teóricos.

Otra de las razones por la cual se trabaja con este abordaje metodológico es porque la finalidad de esta investigación no es quedarse a nivel descriptivo, sino más bien en el de poder ahondar en las manifestaciones de los eventos que ocurren en un espacio determinado (sean económicas, sociales, políticas o educativas), con esos sujetos en particular, así como las condiciones en las que éste se da, partiendo de la premisa que éstas pueden ser cambiantes.

3.2.2 Método

3.2.2.1 Instrumentos para la recolección de datos

⁵⁴ *Ibid.*, p. 44-57

Los instrumentos para la recolección de datos serán un medio a través del cual garantizará el paso del marco teórico a la verificación del mismo (Padua, 2010), es por ello que, los instrumentos a emplear son los siguientes:

- **La entrevista semiestructurada** dirigida a profesores-investigadores de la MECPE, al coordinador del posgrado en comento y a los estudiantes del mismo [éstos últimos focalizados, después de haberseles aplicado una encuesta], así como al director general de la sede general Pachuca, de la UPN-H. La utilización de la entrevista, estará encaminada a la obtención de la información de viva voz de los actores inmiscuidos que confluyen de alguna forma en la investigación a realizar; asimismo, para poder realizar una contrastación y/o complementación de la información derivada de lo observable, puesto que no es lo mismo que te digan algo que hacen y que lo cumplan, o bien, que te digan que hacen algo y no lo cumplan. La entrevista semiestructurada, contiene 11 preguntas que están encaminadas a recopilar información específicamente en torno al tema de la investigación educativa en general, y en el cómo es que se conciben y cómo se gestan y se desarrollan las prácticas de investigación educativa desde los alumnos y los profesores; así como en ahondar en el eje temático de la oferta y la demanda de la MECPE en la UPN-H.

La finalidad de dicho instrumento, es captar información desde el punto particular de los sujetos y los agentes; además de que se presta para que de manera cómoda y abierta se llegue a un proceso de socialización óptimo para el intercambio de ideas, y así llegar a profundizar en algunos temas de interés que estén dentro de las categorías o ejes a analizar, o bien, de los que vayan surgiendo y que trasciendan la mera “formalidad” de esta conversación y que sean de gran aportación para la construcción y análisis de esa realidad “determinada”.

- Una **encuesta** dirigida a los profesores y alumnos de la MECPE (adscritos a la sede general Pachuca), con la intención de identificar quiénes serán sujetos de focalización, que a su vez permitirán, ser informantes clave. No obstante, esta encuesta, se aplicará a profesores que actualmente laboran en dicho posgrado y universidad; así como profesores que ya no laboran para la universidad, pero que

tuvieron injerencia en la MECPE, no sólo por desempeñar la docencia y la investigación en la misma, sino porque éstos fueron expulsados de la institución, o bien, invitados para desempeñar cargos en la función pública.

Esta encuesta será autoadministrada, en tanto los propios sujetos leerán y registrarán sus respuestas; asimismo, está compuesta por: a) *preguntas* que están formuladas según la teoría de las prácticas sociales, desde la cual básicamente se trata de recuperar los *habitus de clase*⁵⁵ de los profesores y los alumnos respectivamente, que indicarán cuáles son las disposiciones que tienen en común entre ellos, y que son producto de las mismas condiciones objetivas a las que han estado expuestos; además de revelar cuáles son las posiciones que los agentes sociales ocupan dentro del sistema de relaciones, según su capital [económico, social, simbólico y cultural] que, estará fundamentado en las trayectorias (y su evolución) escolares [formación académica], laborales [puestos ocupados] y gustos personales y otros; aunado a que contemplan un conjunto de factores que operan en sus prácticas, *e.g.* el sexo, la edad, el status matrimonial, el lugar de residencia [datos generales]; b) *espacio para registrar la encuesta por unidad*, en tanto contiene los datos para la ubicación de los sujetos (sede, semestre, turno), el número que recibirá para su identificación (folio), los datos referentes al encuestado, la fecha en que ha sido realizada la encuesta, hora de inicio de la encuesta, hora de culminación de la misma; así como por c) espacio para registrar las respuestas, refiriéndose a la distribución particular de la superficie de la página. Ello con la finalidad de facilitar tanto la lectura como la escritura del encuestado, así como la tarea del análisis de las repuestas. Las preguntas serán tanto abiertas como cerradas, ya que depende de la variable en la que se trate de profundizar.

En menor medida [en tanto servirán de apoyo], se utilizarán:

- La **observación no participante**, en donde serán sujetos de observación los profesores y los alumnos en sesiones de clase grupal. Se utilizará dicho instrumento, en tanto implica el poder adentrarme en profundidad a una situación en particular,

⁵⁵ Véase a qué se refiere dicho concepto en el apartado del marco teórico.

en un lugar determinado y con los sujetos anteriormente mencionados, y de este modo vivenciar lo que ellos experimentan, y que a su vez, se podrán explicar.

- El **análisis documental**, ya que éste proporcionará una visión general y particular de la génesis institucional de la universidad, a efecto de identificar cómo es que desde la política educativa es pensada dicha universidad, y si existió la necesidad de su creación, en relación a su funcionamiento actual. Para ello, se recurrirá a documentación oficial, como: decretos, leyes, reglamentos, así como el plan de estudios, la convocatoria y un estudio de factibilidad de la MECPE.

Por otro lado, con el análisis documental, se pretende rescatar el planteamiento que hace Marx en *El Capital* (1873; citado en Universidad Autónoma Metropolitana, s.d.), en cuanto a que las leyes de la vida social no siempre son las mismas; es decir, que no hay leyes abstractas, sino que por el contrario cada época histórica tiene sus propias leyes⁵⁶, leyes que son diferentes según el tiempo y el espacio. Por consiguiente, es básico establecer una relación sujeto-objeto, no entendida como una práctica individual del sujeto (el investigador) que conoce, sino como una relación praxis-conocimiento, la cual sea el resultado histórica entre los hombres y de éstos con la naturaleza.

Todo lo anterior, con la intención de adentrarme al campo y visualice lo que ellos conciben, viven, construyen, y por tanto, ponga a la luz lo que se dice y que no se hace, y lo que se dice que se hace y no se dice. Esto, tomando en cuenta el planteamiento certero que hace Bourdieu⁵⁷, en relación a que “para poder llegar a ver y a hablar del mundo tal cual es, hay que aceptar estar siempre en lo complicado, lo confuso, lo impuro, lo vago, etc., e ir de ese modo contra la idea común del rigor intelectual”. Con esto, no se quiere decir que no es necesario que haya un rigor metodológico y epistemológico respectivamente; sino que se ponga atención a lo que los agentes tienen y pueden decir o no, con la finalidad de bajo el pretexto de llegar a la objetivación científica, el investigador

⁵⁶ *En la investigación de El capital –dice Marx- lo concreto es el verdadero punto de partida de intuiciones y representaciones que hay que traducir en conceptos. Este punto de partida no debe ser entendido en el sentido individual sensorial de la experiencia, ni mucho menos en el sentido contemplativo, sino dentro de una concepción histórico-colectiva y práctica* (Marx, 1873; citado en Universidad Autónoma Metropolitana, s.f.: 67)

⁵⁷ *Ibid.*, p. 57

por su posición de investigador, no tome como referencia las implicaciones de lo que ello conlleva, incluido el ignorar lo que está imbricado en su situación de observador, de analista, así como de generador de errores.

La técnica a emplear, será la del análisis de correspondencias, ya que a partir de ésta se pueden relacionar los agentes en los campos, según sus posiciones y sus posesiones. Lo anterior, porque de esta forma retratará, y por tanto, develará cuál es la realidad social de un fenómeno observado, y que en caso de ser posible, se generalice, sí y sólo sí, esté bien construido un caso en particular. En este sentido, el análisis de correspondencias permitirá a su vez que, se puntualicen y concentren las características de las posiciones ocupadas y mostrar cómo estas posiciones han tenido ciertas trayectorias.

En este caso la población que estaría sujeta a estudiar –en tanto comparten características similares-, serán los grupos de estudiantes de la novena y décima generación de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa que, actualmente están cursando en la UPN-H sede general de Pachuca. Éstos constituyen una población de 35 alumnos, de los cuales se extraerá una muestra [que está pendiente]; así como un total de 8 profesores (de los cuales 6 están frente a grupo en el posgrado, y 2 realizan están frente a grupo, en nivel de licenciatura).

Como se ha dicho al inicio de este capítulo, tratar de hacer ciencia en las ciencias sociales, resulta un tanto complejo por todas las implicaciones que esto trae consigo, básicamente porque la intención es construir un objeto de estudio críticamente, pero también empíricamente; de ahí la necesidad de recurrir a la estadística y la observación como apoyo. Hasta aquí, todo esto parece confirmar lo que Bourdieu (2011), señalaba que:

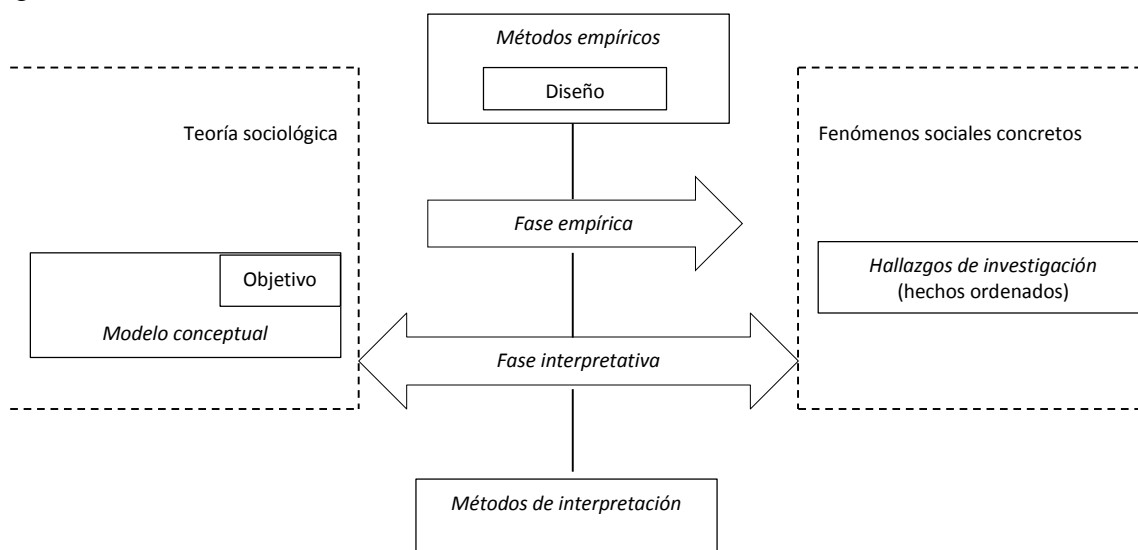
Dando un curso a futuros estadísticos, descubrió que era necesario enseñar no solamente a tratar los datos, sino a construir el objeto a propósito del cual los datos eran reunidos. No solamente a codificar, sino a despejar las implicaciones de una codificación; no solamente a hacer un cuestionario, sino a construir un sistema de preguntas a partir de una problemática. (Bourdieu, 2011: 43)

En este sentido, es preciso que, en la construcción del objeto de estudio, se preste atención al discurso escrito y hablado tal y como se presenta, pero sólo como registro, pero

también ir más allá de eso, es decir, es requisito indispensable que se considere todo el espacio social global en el que se produce este discurso, las condiciones en las que se manifiesta, los agentes que están involucrados, así como las estructuras que los determinan. Ya que, con ello se estaría rompiendo con: 1. el sentido común y con 2. La idea de que con sólo registrar y dar cuenta de ello, sin una intención, es hacer ciencia.

En relación a lo anterior y dado que todo problema de investigación siempre tiene un problema de teorización⁵⁸, es importante tener presente que cuando se habla de teorización, se hace referencia a dos niveles distintos, pero que están relacionados entre sí. Éstos son: a) el nivel conceptual y racional de conceptualización, que define el significado nominal de una ciencia; y b) el nivel de teorización para la investigación, es decir, el nivel empírico, que le da el significado operacional a una ciencia. En consecuencia, es tomar y tener el referente teórico en general con sus particularidades, y retomar cómo éste aplica en el objeto de estudio que se está abordando.

Teniendo esto en consideración, no habría por qué tener dificultad alguna entre la correspondencia entre la parte teórica con la parte empírica de y en la investigación; por tanto, el proceso de codificación de la realidad (según la teoría), se concentra en tres momentos específicos: la teoría, los métodos empíricos para la recolección y la realidad o fenómenos sociales concretos. Tal como lo expresa Matilda Riley (1963)⁵⁹, en el diagrama siguiente:



⁵⁸ *Ibid.*, p. 28

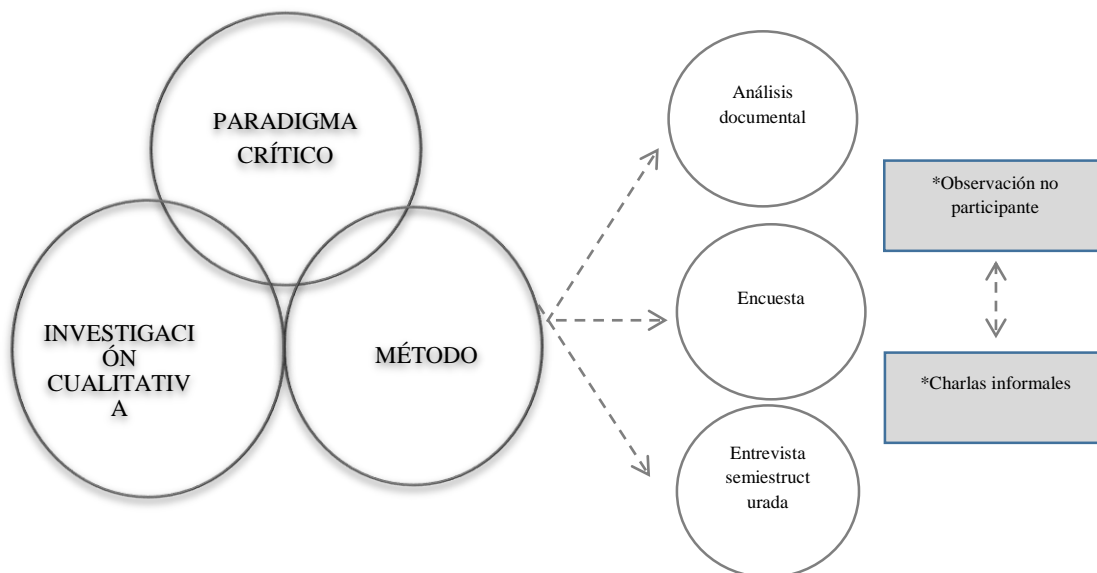
⁵⁹ *Ibidem*

Fuente: Matilda Riley, *Sociological Research: A Case Approach*, Harcourt, Brace and World, Nueva York, 1963.

Dicho esquema, básicamente se puede expresar de la siguiente manera: La teoría sociológica es el conjunto de proposiciones y definiciones que extraídas de la realidad social explicará el fenómeno social concreto. El modelo conceptual, es construido a partir de términos generales, definiciones y supuestos de la teoría o de una porción de ella; el objetivo de investigación señala los elementos en el modelo que van a ser investigados; mientras que el diseño de investigación se refiere al conjunto particular de métodos seleccionados para la búsqueda y determinación de conexiones de las relaciones encontradas. En este sentido, en la fase empírica, nos guiaremos de la teoría sociológica y del modelo conceptual; posteriormente, se compararán las relaciones encontradas con su teoría inicial, esto constituirá la fase interpretativa. Por tanto, la teoría sociológica para este caso en particular, sólo es sólo una herramienta conceptual para abordar el problema educativo que ocupa en este momento.

De este modo, mientras se tenga claridad en este proceso, no habría por qué haber problema alguno en términos de coherencia entre el universo empírico y el universo teórico.

A continuación, se muestra un esquema, que de manera sintética, recupera las ideas presentadas hasta el momento:



INTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

CRITERIOS	ENCUESTAS	ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	
Cantidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 35 (alumnos de la MECPE) ▪ 5 profesores de la MECPE 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 Profesores de la MECPE ▪ 1 Diseñador curricular ▪ 2 Ex profesores de la MECPE ▪ 2 Alumnos ▪ 2 Ex alumno 	
Selección	<p>Alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser alumn@ de la MECPE ▪ Dispuestos a colaborar ▪ Cursar el segundo o cuarto semestre <p>Profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participar en el programa de la MECPE ▪ Dispuesto a colaborar 	<p>Profesores-investigadores</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser profesor y/o investigador de la MECPE durante el periodo en que se realizó la investigación ▪ Haber participado en el programa de la MECPE (diseñador, profesor, coordinador, alumno egresado de la MECPE u otro) 	<p>Alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser alumno de la MECPE durante el periodo en que se realizó la investigación ▪ Tener disposición para poder clarificar algunas dudas. O bien, profundizar en algún tema en concreto de la encuesta
Focalizad@s	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 alumno, 1 diseñador curricular, 2 ex profesores, 1 profesor de la MECPE 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 alumno ▪ 1 ex alumno
Problemas presentados	<p>Generales</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Olvido ▪ Tiempos ▪ Paranoia de los profesores y los alumnos ▪ Falta de cultura hacia la investigación ▪ Burocratización ▪ Acceso a la información y a la Institución <p>Particulares</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conformación de grupos al interior de la universidad ▪ Decodificación en las preguntas ▪ Número de preguntas en la encuesta 		

Fuente: Elaboración propia

DEFINICIÓN DE UNIDADES DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS

DISEÑO	QUIÉNES	DÓNDE	CUÁNDO
Búsqueda de información	<p>Se acudió con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alumnos, profesores, profesores-investigadores, ex alumnos y ex profesores de la MECPE, diseñadores curriculares* 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ UPN-H a. Sedes General: Pachuca de Soto, Hgo. b. Sede Regional: Tulancingo de Bravo, Hgo. ▪ Oficinas ▪ Centro de Maestros ▪ Universidades externas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durante los años 2014 y 2015; no hubo una fecha en particular, ya que se recurría a los sujetos en momentos programados en algunos casos, pero en otros, en momentos que hubiese la oportunidad

<p>Realización</p>	<p>Para el caso de la aplicación de la encuesta, se acudió al aula, previa autorización del Director General y de la sede en particular, así como de la coordinación de la MECPE; y se le explicó al profesor o profesora en turno, el motivo de visita y la intención de ésta, para que con su permiso se aplicara la encuesta, ello en tanto era momento de su sesión. En ambos casos, se procedió a hacer lo mismo con los alumnos. No obstante, se dejaron las encuestas con ellos, para que estuvieran en la posibilidad de responderlas en casa, y que posteriormente se acudiría a la semana siguiente para recogerlas. En el caso de los profesores, funcionó bajo esta misma lógica, pero uno dos de ellos, la respondieron vía correo electrónico. Éstos se localizaron algunos en su cubículo, otros en el aula.</p> <p>Para el caso de las entrevistas, se concertó una cita con los que decidieron colaborar; ésta cita tuvo lugar en diferentes espacios: instalaciones de la universidad, oficinas, centro de maestros y otras universidades e instituciones en las que laboraban.</p> <p>Una vez que se aplicaron las encuestas, se hizo el vaciado de la información dentro del programa SPSS, con la finalidad de poder objetivar y sintetizar la información. En tanto que, para el caso de las entrevistas y las dos observaciones realizadas, se hizo la transcripción, considerando siempre las categorías a enfocar, y por tanto, analizar.</p> <p>Con lo anterior, se procedió a realizar la interpretación de los datos, para que se estuviera en la posibilidad de usar la técnica de análisis de correspondencias; a la par de que dichos datos servían para poder ir encontrando observaciones con los datos oficiales recabados; que en vista de ellos, se fue construyendo el objeto de estudio.</p>
---------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO IV. LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA MECPE Y LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LOS PROFESORES INVESTIGADORES DE LA UPN-H

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente capítulo es dar cuenta de los procesos de formación para la investigación y de las prácticas de investigación de los alumnos y profesores-investigadores de la MECPE, en la UPN-H, a partir de la reconstrucción de sus habitus, considerando las dificultades, decisiones y estrategias que experimentan dentro del proceso de escolarización –o no- que involucra dicho posgrado.

En este sentido, se intenta elaborar un análisis de los datos arrojados con el apoyo de la teoría de Bourdieu y de esta manera proporcionar una interpretación lo más objetiva posible de los elementos que se muestran como principales con respecto a la formación de un habitus de clase de un profesor, y de un habitus estudiantil de un alumno dentro de un posgrado en una IES.

La estructura del presente capítulo, está conformada por tres temas, los cuales son: a) *Antecedentes de la Investigación Educativa*, con un apartado específico denominado *Importancia de la formación para la Investigación Educativa, en el marco de la Instituciones de Educación Superior en México*. En éste, básicamente se da a conocer el origen contextual de la IE, tanto de manera general (en Estados Unidos y Europa), como en el contexto latinoamericano, y en particular en México, con la finalidad de considerar las implicaciones que trae consigo la IE dentro de la oferta y la operación de los posgrados encaminados a la investigación en México.

Posteriormente los temas *Las prácticas de Investigación Educativa de los profesores investigadores de la UPN-H dentro del posgrado de la MECPE. Una aproximación al habitus de clase*, y *La formación del habitus estudiantil en los procesos de formación para la investigación dentro de la MECPE*, tratan de dar cuenta del concepto de habitus de Bourdieu, a partir de las consideraciones de las divisiones sociales y los esquemas mentales ligados a la incorporación de lo social.

Cabe mencionar que, para el desarrollo de estos dos últimos temas y atendiendo las categorías que involucran este proyecto de investigación, que son *los procesos de*

formación para la investigación y las prácticas de investigación educativa; se han considerado únicamente retomar en la primer categoría, la dimensión: de las prácticas y los actores que confluyen en ese proceso, como parte de las mediaciones humanas que se concretan en facilitar, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada *investigación*. Para ello, se focalizaron a los alumnos de la MECPE involucrando sus trayectorias como sujetos aprendices dentro y fuera del sistema escolar, según Moreno (2005).

Mientras que en la segunda categoría, se retoma la dimensión de las configuraciones en relación con los proceso de subjetivación que se gestan y se desarrollan como parte de la cultura experiencial del profesor investigador de la MECPE; toda vez que la IE representa y constituye una práctica comprendida en distintas formas de apreciación y expresión, de acuerdo con Pérez (2005).

Asimismo, se da a conocer en términos de la teoría de las prácticas sociales de Bourdieu, cómo operan y de qué son resultado dichas prácticas; tomando como referencia el campo escolar, así como el habitus y el capital que está en juego, específicamente dentro de la UPN-H.

4.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Los antecedentes de la Investigación Educativa, se ubican principalmente en Estados Unidos y Europa a finales del siglo XIX; en América Latina a finales del s. XIX y a principios del siglo XX; y en particular en México, en el siglo XX.

De Landsheere, G. (1996), comienza por ubicar la situación de la investigación educativa desde sus inicios; en este sentido muestra cómo es que ésta se redimensiona desde lo geográfico, lo económico, lo gubernamental y lo histórico. En este sentido, menciona que la investigación educativa ha tenido un mayor auge en Estados Unidos y los principales países de Europa Occidental, a comparación de países que están en vías de desarrollo y de alguna manera bajo su influencia (la antigua URSS, países de Europa Oriental, así como el caso de Australia, Israel, China y la India, África, México). En consecuencia, Martínez R., F. (1998), afirma que el desarrollo de la investigación educativa y el de la investigación científica y humanística en general está relacionada con el nivel de desarrollo económico y social de una nación, por lo que desde esa lógica se entiende el resultado y la dinámica de la actividad científica en general, y la investigación educativa en particular⁶⁰.

El transitar que ha tenido la IE en Latinoamérica –y por consecuencia, en México-, ha girado en torno a tres momentos históricos: a) antes de los años sesenta, b) durante los años sesenta y principios de los sesenta, y c) de los años ochenta a los noventa. El primer momento histórico de la introducción al campo de la investigación educativa, se da antes de la década de los años sesenta y durante ésta, y con ella un incipiente interés en esta actividad. Ya que se crea en 1953 la Facultad de Educación de la Universidad de las Indias Occidentales en Jamaica, en 1951 se establece el CREFAL en México (Pátzcuaro) y; en Chile, se da la creación de dos centros: el Instituto de Investigaciones Estadísticas y la superintendencia de Educación en 1956 y 1958 respectivamente.

⁶⁰ Véase los datos estadísticos relacionados con la concentración del 20% de los países industrializados (en América del Norte y Europa Occidental) y los más pobres respectivamente (Africanos); así como de los países con desarrollo económico bajo (Haití, Bolivia, Honduras y Guatemala) o regular (Argentina, Chile y Uruguay); los dos países con las economías más grandes, pero con desigualdades (México y Brasil) y; por último Cuba con indicadores económicos malos, pero educativos buenos.

Por otro lado, durante los años sesenta y al término de la Segunda Guerra Mundial, el desarrollo de la investigación educativa en América Latina, se ve demarcado por la alta concentración de los grupos europeos que emigraron a países del cono sur –como menciona el autor- y a la baja observancia de los grupos indígenas en ese contexto geográfico, fenómeno que se incrementó según las condiciones internas del país en donde éstos terminaron por residir.

Sin embargo, durante la década de los 80, la crisis originada por la deuda externa en países de esta región, trajo consecuencias devastadoras en la materia referida, pues se observó la disminución de: la movilidad estudiantil al extranjero (becas), la compra de libros, el financiamiento de proyectos de investigación ambiciosos, así como la publicación de libros o revistas. Ya para la década de los noventa, el escenario se volcó un tanto más positivo, pues con la consolidación de la democracia, se recupera el crecimiento económico, se da mayor importancia a una población educada y hay un acercamiento a la equidad, por lo que de este modo se retoman proyectos educativos ambiciosos, se lanzan documentos importantes y se da auge a lo que se conoce como implementación de políticas y reformas educativas encaminadas a la descentralización, a la atención a zonas marginadas, así como a la innovación curricular y a los nuevos sistemas de evaluación. El autor hace una acotación que, investigación educativa como tal no sucedió, pero un acercamiento a ésta sí, debido a que las actividades de interés en ese entonces tenían que ver con las cuestiones de docencia, difusión, documentación y trabajos de alfabetización.

Conjuntamente en estas décadas, la investigación en México comienza a cobrar mayor trascendencia derivado de los trabajos realizados en el Primer y Segundo Congresos Nacionales de Investigación Educativa (1981 y 1993 respectivamente). Sin embargo, Martínez R., F. (1989), identifica divide en cinco periodos la Investigación Educativa en México y, por ende en cinco etapas:

1. Hasta antes de la década de los sesenta denominada “Prehistoria de la Investigación Educativa Mexicana”. Sus principales características son:
 - a. En el marco de la Revolución Mexicana (1910), surge una innovación que tiene que ver con la escuela rural; sin embargo, no es sino hasta 1936 cuando se funda

- en México el Instituto Nacional en Pedagogía con el propósito de realizar investigaciones científicas en materia educativa (Meneses, 1988: 301 pp.)⁶¹.
- b. Al término de la Segunda Guerra Mundial, se incrementa el número de científicos sociales mexicanos con preparación en el extranjero.
 - c. En la década de los cincuenta, comienzan a aparecer en la ciudad de México las primeras instituciones dedicadas formalmente a la enseñanza superior y a la investigación en las diversas ciencias del hombre –a excepción del Colegio de México, la cual no estaba interesada en la investigación educativa).
 - d. La investigación educativa en México, se vio estimulada por instituciones de carácter internacional.
 - e. A pesar de la fundación del CREFAL en 1951 y del ILCE en 1956, la investigación no era el propósito central de dichos centros.
2. El decenio de principio de los sesenta a principios de los setenta, llamada “los inicios”. Entre sus particularidades, se pueden destacar:
- a. La fundación en 1963 del Centro de Estudios Educativos por Pablo Latapí Sarre.
 - b. Aunque no con fines dirigidos a la investigación educativa, pero sí en relación a los mismos surgen la Oficina de Recursos Humanos del Banco de México en 1964, el Servicio de Adiestramiento Rápido en la Mano de Obra en la Industria; así como en 1965, el Centro Nacional de Productividad.
 - c. Con la creación del Instituto Nacional de Pedagogía en 1963, se impulsa la creación de plazas de investigadores en la pedagogía y; posteriormente en 1964, éste adquiere 41 nuevas plazas para especialistas en diferentes ramas. Subsecuentemente, se cambia el nombre por Instituto Nacional de Investigación Educativa, hasta que se incorpora a la Universidad Pedagógica Nacional, hecho con el que no hubo desarrollo cualitativo en tal sentido.
 - d. A principios de la década de los setenta existe una preocupación por la problemática educativa por parte de la UNAM y el IPN, y con ello en 1969 se constituye en la UNAM el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza que, posteriormente se fusionan para dar lugar al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

⁶¹ *Ibid.*, p. 355

3. De principios de los setenta, hasta principios de los ochenta, designada como “la primera consolidación”. Entre sus características más sobresalientes están:
 - a. El interés y en consecuencia, esfuerzos gubernamentales que en este campo refieren, a través de la SEP y otras dependencias; así como de instituciones internacionales (UNESCO y OEA), de educación superior pública e instituciones privadas⁶².
 - b. En 1983 se constituye la obra editorial sobre investigación educativa más importante publicada en México –derivado del impulso que da la SEP y su concreción en el conjunto de estudios patrocinados por el Grupo de Estudio sobre Financiamiento de la Educación (GAFE)-.
 - c. En 1981 se celebra el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa
 - d. A finales de los setenta y principios de los ochenta se constituye el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa en el seno del CONACyT).
4. De la década de principios de los ochenta a principios de los noventa, está la denominada “bajo el signo de la crisis”; caracterizada así por:
 - a. Su conceptualización derivada de los siguientes fenómenos observados que en investigación educativa se refiere: 1. Disminución de los recursos destinados a la misma y; 2. La desaparición de instituciones, aunado a la reducción de su personal.
 - b. El PNIIE del CONACyT desaparece, así como la Dirección de Planeación Educativa de la SEP, junto con su Departamento de Fomento a la Investigación Educativa.
 - c. El Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa que, tuvo lugar en 1981, tiene secuencia hasta doce años después.
5. De principios de la década de los noventa y lo que va de esta, determinada así por la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, hasta la actualidad; en la que se puede apreciar:
 - a. Una recuperación de indicadores macroeconómicos en el país y no del nivel de vida de las mayorías populares.
 - b. El gasto social y educativo se recupera de un 3% a un 6%.

⁶² *Ibidem.*, p. 358.

- c. Se visualizan cambios en la investigación educativa: se realiza en centros especializados e instituciones universitarias, organismos públicos e instituciones formadoras de maestros; hay mayor disponibilidad de recursos y con ello se recuperan ligeramente los salarios y la reanudación de publicaciones en revistas.
- d. Se puede ubicar la Federalización de la Educación Básica y Normal.
- e. En 1984, se llega a la decisión de que los profesores de educación básica cuenten con el grado de licenciatura.
- f. En 1993, se celebra el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Conjuntamente a esta última etapa, se da el establecimiento del COMIE⁶³ el 23 de septiembre de 1993, como una asociación civil que agrupa a los investigadores del campo de la educación, con carácter voluntario y sostenido gracias a las aportaciones de sus miembros y la distribución de sus publicaciones; retomando la idea de seguir constituyendo la memoria del quehacer científico sobre educación en el país con propósitos y criterios determinados.

Retomando el carácter y los elementos bajo los cuales trabaja el COMIE (Rueda, 2000), podría decirse que funciona de acuerdo los tres rubros que según Sheldon Shaeffer, se deben considerar para la consolidación de un centro de investigación, que son:

- a) Capacidad institucional
- b) Capacidad organizacional-estructural
- c) Elementos favorables del entorno

De este modo, los aspectos que caracterizan el contexto latinoamericano respecto al surgimiento de la Investigación Educativa en México son:

- La abundante información producida en torno a la Investigación Educativa de los países desarrollados (económico y social), en relación a los países en desarrollo.
- La situación interna de los países occidentales industrializados, con respecto a la de los países más pobres (Chile, Argentina, Haití, Bolivia, Honduras, México, Cuba), que están directamente relacionados con cuestiones políticas, culturales y económicas.

⁶³ Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

- El movimiento migratorio de extranjeros (europeos) trae como consecuencia parte de esa “nueva mirada” de hacer investigación educativa en Latinoamérica.
- Y por último, los avances positivos en los años ochenta, con la implementación de reformas educativas, proyectos de descentralización, programas dirigidos a zonas marginales, la innovación curricular y los nuevos sistemas de evaluación. Todo ello, derivado de las acepciones nuevas respecto a la consolidación de la democracia, la recuperación del crecimiento económico y el incipiente interés por tener una población educada.

A pesar de que en México, es reciente el fortalecimiento que en este tema refiere, como uno de los elementos para el desarrollo de las múltiples y diversas actividades que se desarrollan en el país; la investigación educativa en particular es y ha sido focalizada como una actividad en la que el incipiente interés por la clase política, ha ido en aumento. Ello en tanto ubican su utilidad para la comprensión y utilización de los resultados de los hallazgos encontrados, para la toma de decisiones básicamente en dos esferas importantes: para las reformas curriculares que en política concierne, o bien, para la implementación de programas o proyectos encaminados no sólo a satisfacer las necesidades de la comunidad educativa y/o escolar en su caso, sino a conjuntar esfuerzos en sectores de la población en vías a la atención que éstas requieren.

Sin embargo, el redimensionar los alcances de la investigación educativa va más allá que, el simple abanderamiento de la inauguración de cierta reforma educativa, de manera politizada y partidizada. Los alcances académicos que tiene, confluyen en las intenciones y acciones encaminadas a formar redes de investigación, constituidas en una comunidad educativa especializada, con la misión de divulgar, intercambiar y compartir el conocimiento científico. Por tanto, el empatizar con las necesidades de la sociedad civil, desde la clase política e intelectual, constituye una parte fundamental para intervenir y tener conocimiento de los problemas que atañen a un país, y de los que difícilmente, se pueden observar a simple vista y de manera no aislada y profunda.

Latapí S., P. (2003: 197 pp)⁶⁴, plantea que la investigación “debe concebirse como un proceso sistemático de generación de conocimientos, que tiene muchos y complejos efectos”; mientras que la investigación educativa podría considerarse como una actividad condicionada -en tanto proceso social- por estructuras sociales, económicas, políticas y culturales de cada sociedad.

En este tenor de ideas, considero que actualmente, la función de la investigación educativa, se reduce a plantearla como un conjunto de actividades en sí mismas que darán solución a los problemas observados en determinada realidad socioeducativa, o bien, para la producción de conocimientos meramente “aislados” de los fenómenos o hechos sociales que competen únicamente al científico social.

Sin embargo, en la actualidad esta función debería repensarse; ya que como menciona Latapí, ésta como proceso social que es, destaca su importancia en la necesidad de retomarla para la toma de decisiones político-educativas, inmerso en procesos de interacción humana y sujeto a coyunturas y casualidades imprevisibles

De esta forma, Latapí (2003)⁶⁵ formula cuatro mecanismos para difundir la investigación educativa, que son:

1. Mediante la obtención de la información a través de una comunicación verbal o escrita, en la que interviene un emisor y un receptor;
2. Por medio del diálogo y la interacción entre los investigadores y los consumidores de la investigación;
3. Cuando los investigadores se desplazan a otras funciones, disciplinas o instituciones y aplican el conocimiento anteriormente obtenido y;
4. A través de la participación de los “implementadores” o de los políticos. Por ende, considero que el papel que juegan éstos dentro de la misma, consiste en ser promotores, comunicadores, movilizadores, productores y aplicadores de los resultados obtenidos, para la comprensión y generación de nuevas perspectivas de observar los fenómenos educativos. Lo anterior, no sólo para la mejora de los procesos educativos o la

⁶⁴ Latapí, Sarre, Pablo. (2003) La investigación Educativa en México, Cap. "IX. Reflexiones acerca del éxito de la investigación educativa", México, FCE.

⁶⁵ *Íbid.*, p. 199.

solución de problemas de éstos, sino para la toma de decisiones en un marco de referencia más completo que complejo.

Aunado a lo anterior, se puede decir que los aspectos que constituyen la capacidad efectiva para hacer investigación educativa se clasifican en: a) componentes directos; b) factores infraestructurales y; c) dimensiones⁶⁶. Éstos, a su vez involucran cuestiones que tiene que ver con el capital humano e intelectual con el que cuentan las instituciones en su interior, como de los recursos económicos y de sensibilidad hacia las necesidades del entorno; asimismo de las condiciones técnicas y administrativas por las que se difunde y organiza la investigación educativa y; por último, con los asuntos “externos” que permeen en el desarrollo, atención e interés para hacer investigación educativa.

Sin embargo, en la actualidad se podría retomar lo que planteó en 1981 Muñoz Izquierdo (citado en Latapí, 2008), en relación a que la eficacia de la investigación educativa está directamente relacionada con contemplar la naturaleza científico-metodológica, la naturaleza social y la naturaleza política con la que se aborde la misma, aunado a la “sensibilidad” de los investigadores en torno a los fenómenos educativos que acontecen en el país, redimensionándolos en lo social, económico, moral y político.

Otro punto importante a destacar a lo largo de estas lecturas es esa relación existente entre innovación e investigación, y en la que pienso que ésta reside en tanto que la primera actúa como un conjunto de actividades intencionales y organizadas, orientada a implantar los resultados de la investigación educativa, con el fin de “mejorar” los procesos y sistemas educativos.

En este sentido, se puede plantear que por lo tanto, la formación de investigadores en México, tampoco ha ocurrido de manera formal –desde el diseño curricular-, sino a partir de un proceso lento, a condición también del incipiente interés de la investigación en educación. Según Díaz-Barriga (1998), dicha conformación tardía, básicamente se refiere al surgimiento de los primeros centros profesionales en esta disciplina que, tienen su origen a partir de la década de los años sesenta.

⁶⁶ Robert Myers, *op. cit.*, pág. 206.

Se debe agregar que, el mismo autor señala que únicamente el 3% de quienes decían ser investigadores en esa época, tenían el grado de doctor; mientras que la mayoría contaba con estudios de licenciatura, y en algunos casos, se reconocía que ni siquiera poseían un título profesional. Ello, con base en un diagnóstico que realiza la SEP en 1982.

Sucesivamente, se fue incrementando la inclinación respecto a este tema, toda vez que en 1980, se elabora el Plan Maestro de IE por el CONACyT; en 1981, se lleva a cabo el Primer Congreso Nacional de IE (con apoyo del CONACyT); así como la conformación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en 1984.

De este modo, es como en México, comienza a gestarse –y a desarrollarse-, la integración de un campo de investigación sólido, serio y formal. No sin dejar de lado, que también se fueron promoviendo actividades relacionadas específicamente con la investigación que, fueron a su vez, priorizadas en ese momento; *e.g.*: seminarios, movilidad académica, con la finalidad de atender el intercambio en y desde la comunidad científica.

Posteriormente, se efectúa el Segundo Congreso Nacional de IE y se crea el COMIE (del cual ya se hizo referencia) en la década de los noventa. Situación que fortaleció aún más no sólo la disciplina y el campo, sino la disposición de los agentes educativos y la importancia en sí, de hacer investigación en educación.

Además, la emisión del Programa Nacional de Modernización Educativa, supuso un avance significativo en esta materia, pues se crea el Padrón de Posgrados que opera como un sistema de acreditación de programas de posgrado, y se conforma el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), con la intención de constituir dentro de las IES, las plantas académicas de tiempo completo⁶⁷.

Es a partir de estas acciones, como se afirma que, el interés en y desde el campo de la IE, se ha ido intensificando.

⁶⁷ En 1996, la mayor parte de la planta académica contaba con estudios de licenciatura; a finales de 2006, el 25% tenía licenciatura; el 25% poseía un grado de doctor, y el 50%, tenía una maestría (Rubio, 2006).

4.1.1 Importancia de la formación para la Investigación Educativa, en el marco de las Instituciones de Educación Superior en México

La formación en y para la investigación, trae consigo diversas implicaciones, y por supuesto, tiene diferentes aristas desde las cuales se puede visualizar, analizar y discutir. Esto, no sólo desde la perspectiva relacionada con la oferta y la calidad de los posgrados encaminados a esta disciplina dentro de las IES (privadas y públicas), sino con los procesos que van más allá del cumplimiento de indicadores y su vinculación con un registro en el PNPC, que tienen que ver directa y específicamente con los procesos asociados a este tipo de formación, *e.g.*: las prácticas educativas dentro de las instituciones, las prácticas docentes de los profesores que están frente a un posgrado, los procesos burocráticos relacionados al seguimiento de egresados y su incidencia en el bajo o alto índice de titulación y eficiencia terminal; la relación existente entre pares, entre profesores y administrativos, entre profesores y alumnos, e incluso, con la pertinencia de un posgrado con determinadas características y finalidades, inserto o relacionado con otros campos que, no precisamente sea el académico, sino el político.

De este modo, se observa que, lastimosamente, no todos los programas que se ofertan en IES públicas y privadas, con orientación no sólo a la profesionalización, sino a la investigación, están regulados del todo –ya sea por un organismo externo, sino dentro de sus propias universidades-, y no precisamente en relación a la obtención del (Registro de Validez Oficial RVOE), sino con el rigor académico mínimo para impartir un programa de posgrado.

Lo anterior, pudiera explicarse y entenderse desde diversas lecturas, *e.g.*: la intención del Estado o de una Entidad Federativa para poder absorber la demanda educativa en este nivel, o bien, la exigencia que hay en el país para poder obtener un mejor empleo, y en su caso, mejor remunerado; o como un simple requisito para poder acceder a otros ámbitos de formación, o esferas políticas y/o sociales. Lo que ocasiona que se deje de lado la función sustantiva de la formación de y para la investigación, y se pretenda únicamente alcanzar la acreditación, a partir de la obtención de un título o un certificado de estudios, que diga qué has logrado en términos burocráticos, más no en términos de formación académica o profesional.

A riesgo de querer hacer señalamientos, en México se observa en mayor medida este tipo de casos; y a causa de ello, se podría explicar posiblemente, el por qué no existen muchos investigadores, o bien, el por qué se pueden cuestionar posgrados con bajos índices de titulación y de eficiencia terminal, y altos índices de rezago y deserción escolar; incluso el debatir en torno a la presentación de proyectos de tesis, en términos de calidad o rigor epistemológico. Luego entonces, ello se relaciona directamente, con la calidad y el rigor epistemológico de la producción de conocimientos de los profesores-investigadores que están frente a grupo, o como coordinadores, en esos posgrados; inclusive con su formación profesional y académica.

Por mencionar algunos casos, sucede que no sólo en instituciones de educación superior privadas, sino públicas, se puede presentar y desarrollar un trabajo de tesis por dos o más personas; de ahí que la necesidad de reconocer el papel que tiene este tipo de instituciones en cuanto a la formación en y para la investigación, sea bastante discutido; toda vez que, con base en la singularidad de sus respectivos procesos (Jiménez, S. y Díaz-Barriga, 2012; citado en Colina, A. y Ángel Díaz-Barriga, 2012).

En vista de lo anterior, se puede discernir en torno a la dinámica de la oferta y la demanda de estos programas de posgrado, al interior de estas universidades, así como en relación a la “lógica” de cómo operan dichos posgrados, y en consecuencia, se privilegien los aspectos administrativos (funcionales o no), en lugar de los formativos.

Fundamentalmente, esta discusión deberá ir encaminada a considerar que se tiene que reconocer y hacer de la observancia, qué tipo de posgrado se oferta, si son de calidad o no, y por último, qué beneficios traen consigo –más allá de los internos de las IES-, una vez que obtienen recursos, sea del CONACyT, o bien, de la propia universidad.

Al respecto, Sánchez Puentes (1989) alude a la importancia de este proceso al considerar que la formación para la investigación en los posgrados no debe estar condicionada de las prisas administrativas, ya que requiere de numerosas tareas y actividades, así como de formas específicas de enseñanza; o lo que es peor, de los intereses personales de los involucrados.

El proceso de formación para la investigación es una de las problemáticas más visibles a las que se enfrentan los posgrados en el país, como lo menciona Sánchez Puentes (2000). Una de las causas más importantes en esta situación es la reducción del esquema enseñanza-aprendizaje que se transmite a los estudiantes; los cuales no únicamente se relacionan directamente con la concepción que una vez que se curse un posgrado –y dadas los seminarios cursados o a cursar-, los egresados van a contar con las herramientas, y por tanto, las habilidades y capacidades teórico-metodológicas para realizar una investigación o una intervención en su caso; cuando en realidad, este proceso es de formación, más allá de un proceso de escolarización determinado. Ello, sin contar que también es debatible el hecho de que dichos procesos de formación o escolarización, son totalmente endogámico que, básicamente se traducen en que los profesores-investigadores de esta universidad, son, a su vez, egresados de la misma escuela; y que, a su vez, los alumnos que están formando, también son candidatos a ser profesores frente a grupo, ya sea de generaciones posteriores en los mismos posgrados, o bien, en las licenciaturas –que, en algunos casos, ya lo son-.

Situación que genera que, prácticamente estos procesos y lógicas de trabajo, sean algo casi patológico, y podría decir, casi narcisista; toda vez que se trate de seguir desarrollando con un proceso de empatía fundamentado en la identidad del profesor de los diferentes niveles de educación en la entidad; continuando y reproduciendo a su vez, con que los métodos y técnicas que, lejos de orientar al estudiante que vaya más allá de una suma de antologías por revisar y de los trabajos de sus propios profesores, permean en la reproducción de prácticas educativas.

Dicha actitud narcisista es la que se requiere dejar de lado, ya que se precisa de la capacidad del estudiante y del profesor para poder aceptar y adoptar nuevas formas de pensar, sentir y actuar sobre su propio trabajo

En el marco de los anteriores planteamientos, pareciera ser que:

Toda Acción Pedagógica (AP) en ejercicio dispone por definición de una Autoridad Pedagógica (AuP), los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas y garantizadas (Bourdieu, 2012: 61)

Es importante, reconocer esta situación, ya que los procesos de formación (de y para la investigación, o de profesionalización), tendrían que estar encaminados a que no sólo al estudiante se le provea de un saber conceptual, sino de un proceso de concientización de lo que implica intervenir o investigar, sobre todo si es en su propia práctica docente o educativa, desde diversas posturas epistemológicas, y no sólo las que tienen que ver con el paradigma comprensivo, con tendencias al trabajo meramente etnográfico. O lo que es peor, incitar al alumno a que se vaya involucrando a tareas de investigación o intervención, cuando ni los profesores, lo hacen, y si lo hacen, no trascienden los muros de su propia institución y se quedan apenas, en la difusión interna de su revista.

Y es que es “justo la práctica de la enseñanza (además de la investigación científica) la que determina qué enseñanzas y qué modos están más en consonancia con tales alumnos o tales hombres” (Ciatalonl, 2009: 31; citado en Bourdieu, 2012). Y no todas las enseñanzas son igualmente violentas e igualmente arbitrarias-.

Un ejemplo claro de la importancia en buscar un camino hacia la calidad en la formación de estudiantes y egresados de un posgrado, es que describe Jiménez, S. y Díaz-Barriga, como se cita a continuación:

En este contexto, en el posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala se ha desarrollado trabajo académico para responder las necesidades de formación de los estudiantes. Esto, a la vez, habrá de facilitar el logro de los estándares marcados por las instancias de evaluación y las tendencias de las políticas educativas. Los distintos procesos curriculares por los que han transitado los programas de maestría y de doctorado han permitido construir un programa académico de mayor solidez en el que la pertenencia al Programa Nacional de Posgrados de Calidad es una de las prioridades institucionales, pero lo es aún más una formación de calidad para los egresados.

La reforma curricular de 2010 articula distintas acciones para alcanzar dichos estándares de calidad, lo cual se ha establecido como prioridad para el posgrado. Elementos curriculares, como el diseño del eje de investigación, el apoyo del tutor, el cotutor y el comité académico, así como el modelo de aprendizaje, son elementos que habrán de permitir, en un mediano plazo, dar evidencia de los logros de los egresados” (Jiménez, S. y Díaz-Barriga, 2012: 39)

4.2 LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LOS PROFESORES INVESTIGADORES DE LA UPN-H DENTRO DEL POSGRADO DE LA MECPE. UNA APROXIMACIÓN AL HABITUS DE CLASE

A partir del concepto de “agentes de campo” que proporciona Bourdieu en la teoría de los campos, se consideró que, el primer criterio para la elección de los sujetos a ser estudiados en este tema, serían los profesores-investigadores de la MECPE, dentro de la UPN-H, incorporados a ésta durante el periodo en que se realizó la investigación, que fue a lo largo del año 2014 y 2015, y que a su vez, por las características que mostraban tanto los agentes como la unidad de análisis, eran susceptibles a ser considerados, *e.g.*: alguna participación activa dentro de una IES en la que se desarrollan las tres actividades sustantivas de toda universidad (docencia, investigación y difusión y extensión de la cultura), que participaran en congresos, que tuvieran el grado de Maestro o Doctor, lo que a su vez permitiría establecer un vínculo con los procesos de formación para la investigación de los alumnos que cursan esta Maestría y que, dicha oferta de posgrado, estuviera encaminada hacia la investigación; o en todo caso, que fueran miembros de alguna asociación relacionada con la Investigación Educativa, de manera directa o indirecta.

Mientras que, el segundo criterio –derivado del anterior-, es que esta elección, sería de conformidad a la disponibilidad del sujeto para ser encuestado en un primer momento, o entrevistado en un segundo momento.

Antes de ahondar en este aspecto, es pertinente comenzar diciendo que, en el marco de la teoría de Bourdieu, se consideró trabajar el concepto de los campos como “universos sociales relativamente autónomos” (Bourdieu, 1997: 84), en el cual se desarrollan conflictos particulares entre los agentes involucrados –y que por tanto, bajo ello se estructuran-, teniendo en cuenta que, en dichos conflictos se encuentran subsumidas las diversas visiones de estos agentes que luchan por imponerse. En este sentido, el campo puede caracterizarse como una red de relaciones en donde los agentes –en tanto actores-, poseen diversas formas de poder.

Asimismo, es importante mencionar que para dar cuenta del habitus de clase de los profesores-investigadores de la MECPE, se diseñó una encuesta que estuviera

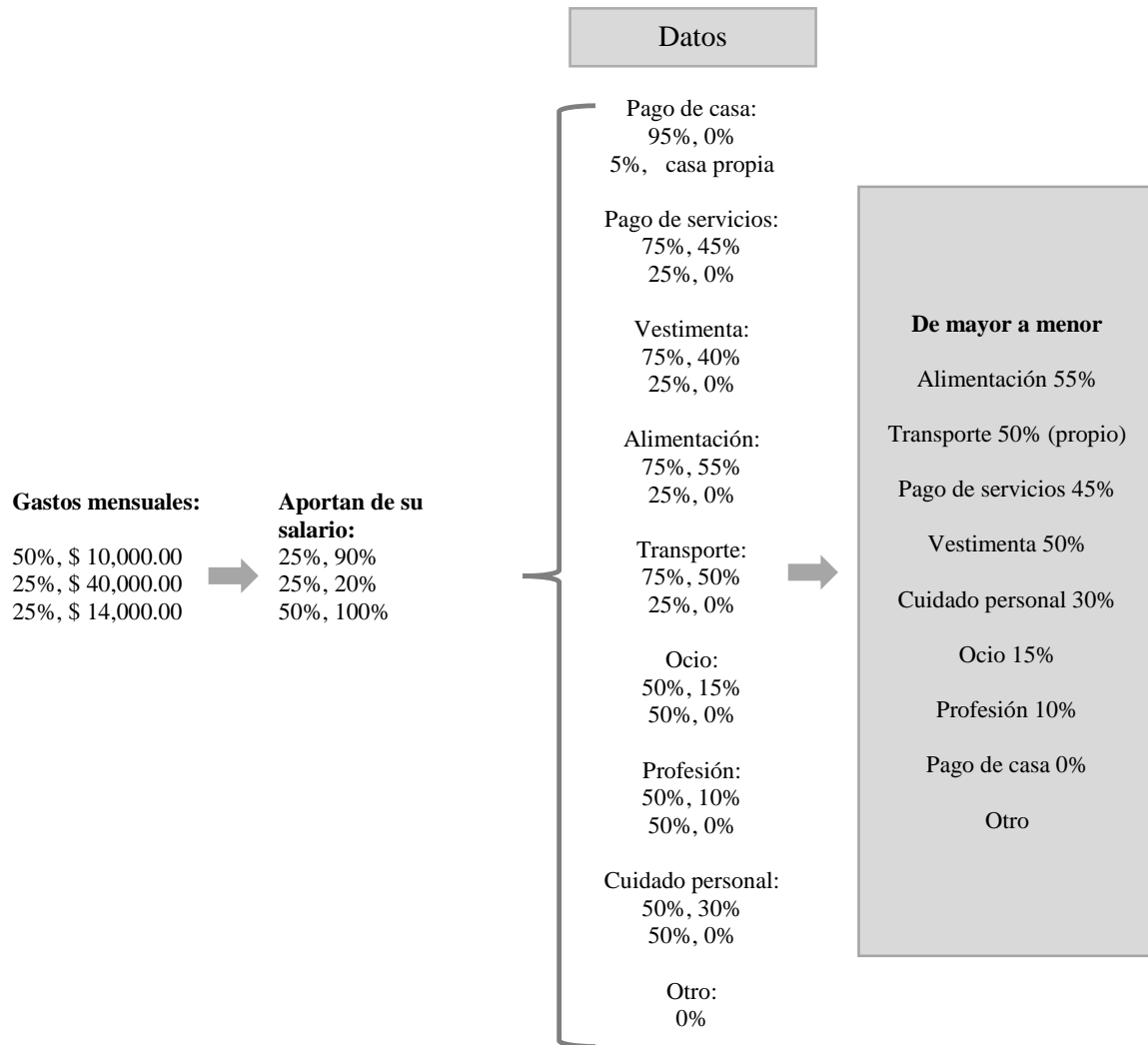
estructurada⁶⁸ en cinco aspectos, los cuales son: 1. datos generales, 2. formación académica, 3. datos de la institución de adscripción, 4. datos adicionales, 5. resumen curricular, 6. del ingreso al cuerpo académico de la MECPE y 7. gustos personales y otros.

A partir de la información recabada, se da cuenta de lo siguiente:

1. Datos generales

DATOS GENERALES	
Sexo: 75% (masculino); 25% (femenino)	
Edad: 75% (oscilan entre los 45 y 53 años de edad); mientras que el 25% restante, no lo mencionó.	
Escolaridad del padre: 25% (Licenciatura); 25% (Normal Básica); 50% (Básico [25% Secundaria, 25% Primaria] incompleta)	Profesión u oficio del padre: 25% Profesor 25% Pensionado 50% Finado
Escolaridad de la madre: 25% (Preparatoria); 75% (Básico [25% Primaria concluida, 50% Primaria no concluida])	Profesión u oficio de la madre: 25% No lo mencionó 50% Finado 25% Ama de casa
Número de hermanos (as): 50% (7 hermanos); 25% (5 hermanos); 25% (14 hermanos)	Lugar que ocupa: 25% (2°), 25% (4°), 25% (11°) 25% (7°)
Lugar de nacimiento: 100% en el Estado de Hidalgo [25%, Pachuca; 25%, Juárez; 25% Tepetitlán; 25%, Jacala]	Lugar de residencia: 100% en el Estado de Hidalgo [50%, Pachuca; 25% Mineral de la Reforma; 25%, Tulancingo]
Estado civil: 25% Soltero, 25% Casado (vive con esposo [académico] e hijos; 50% divorciado (vive solo)	
Integrantes dedicados a la docencia: 25%; ninguno, 25% hermanos y cuñada, 25% hermanos, 25% sobrinos	

⁶⁸ Véase Capítulo IV.



Fuente: Elaboración propia. Datos generales

A partir de los datos recabados en este punto, se puede decir que no necesariamente los profesores de la UPN-H que desempeñan sus funciones dentro de la MECPE, son hijos de padres y madres profesores y profesoras, respectivamente; ya que algunos de ellos, incluso son hijos de padres que no tuvieron la oportunidad de concluir por lo menos la educación primaria; pero que sí, en su mayoría (75%) tienen familiares que se dedican a la docencia, sean parientes cercanos o políticos; incluso, el 25% que respondió no tener familiares empleados en este ámbito, sus padres y primos sí se ubican en éste.

Por otro lado, la totalidad de los docentes, nacieron dentro del Estado de Hidalgo – aunque en diferentes municipios-, y a partir de su incorporación a la UPN-H, se han

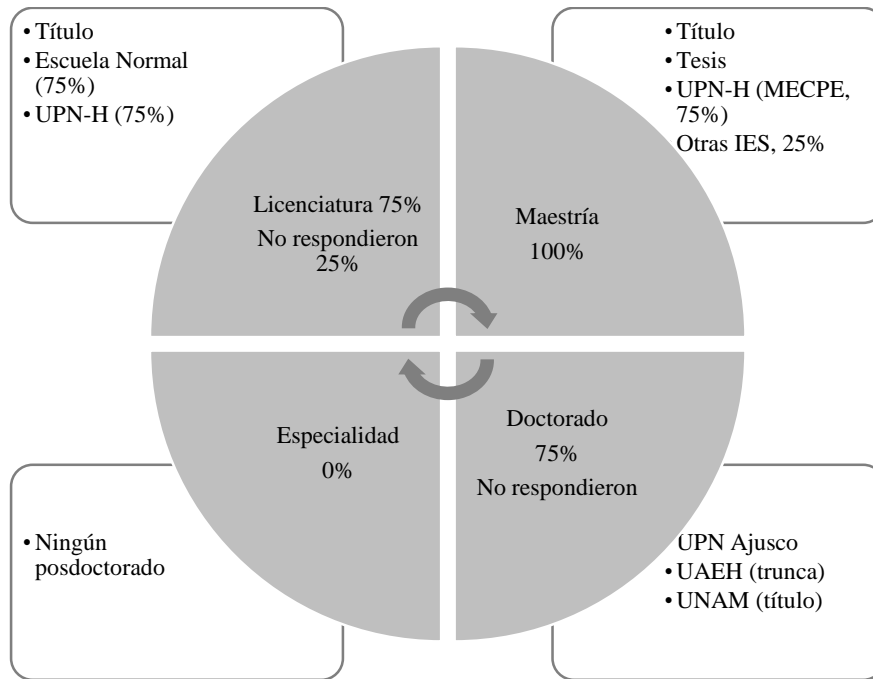
acercado a vivir en la capital del Estado de Hidalgo; en algunos casos, vivían según sus lugares de adscripción de trabajo, en otros, vivían según sus oportunidades de trabajo (no precisamente dentro del Estado de Hidalgo, por ejemplo en la Ciudad de México).

La mayoría de los profesores pertenecen a familias, cuyos integrantes ascienden a mínimo catorce, y la mínimo a cinco. Situación que, podría explicar el por qué la mayoría de los profesores encuestados estudiaron la Escuela Normal; ya que según algunos de ellos dijeron que en ese entonces no había muchas oportunidades de estudiar fuera de la Entidad y lejos de casa, considerando las condiciones en las cuales vivían (percepción de ingresos bajos de los padres, muchos hermanos y/o hermanas; que egresando de esta escuela, prácticamente tenían un empleo asegurado, y que, egresando de la secundaria podrían incorporarse a una escuela que no requería de más años de estudio).

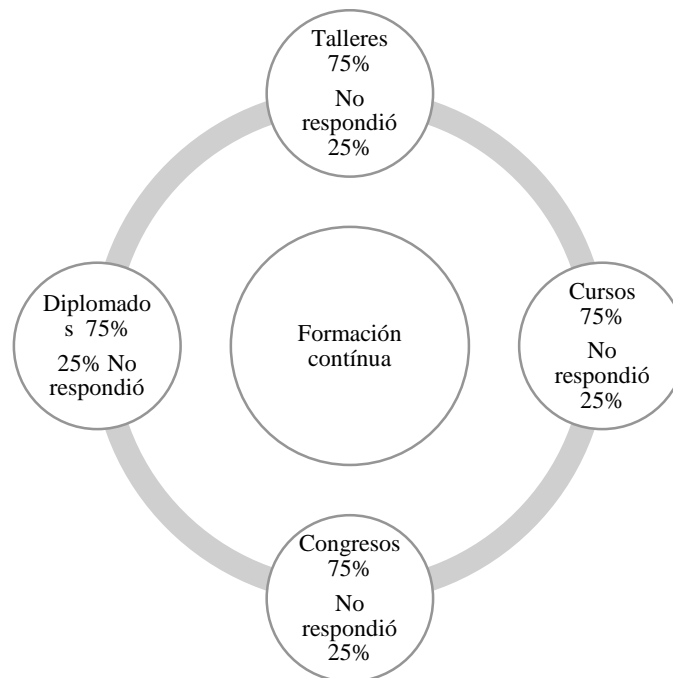
De igual modo, se debe subrayar el dato que la mayoría de los docentes incorporados a la UPN-H, son profesores de más de 45 años, situación que refuerza el dato anterior. El cual corresponde al hecho de que en su mayoría son profesores normalistas que, básicamente tenían un lugar ocupado en el sector educativo, y que, en consecuencia derivó a integrarse con mayor facilidad a la UPN-H. Y que, por el contrario, no hay profesores jóvenes (menores de 38 años) egresados de otras instituciones educativas que presten sus servicios en esta escuela.

Asimismo, como puede observarse, la mayoría de los profesores invierten sus ingresos en su alimentación, y en menor medida en aspectos relacionados con su profesión o formación académica; lo que posiblemente indique, el por qué éstos no se dediquen de manera puntual a seguirse preparando, y que influye notablemente, en que están en una zona de confort para no salir de dicha institución, pues, por lo menos cubren sus gastos básicos que necesitan, e.g. vestimenta, pago de servicios, transporte. Más aún, considerando que en su mayoría son personas solteras o divorciadas.

2. Formación Académica



Fuente: Elaboración propia. Estudios profesionalizantes



Fuente: Elaboración propia. Formación continua

De acuerdo con la información proporcionada por los encuestados, se puede decir que la mayoría de los profesores son egresados de la Escuela Normal (básica o superior), y que éstos pudieron obtener un título universitario a partir de su incorporación a la UPN-H, con sus estudios de Licenciatura o Posgrado; y que otros que también cuentan con Licenciatura la cursaron en escuelas externas a ésta, pero en menor medida. No obstante a esta situación, todos cuentan con el grado de Maestro, pero sigue persistiendo la misma constante: la mayoría son egresados de la MECPE o de otras Maestrías que en su momento ofertó la UPN-H (Maestría en Educación, Línea Recuperación y Análisis de la Práctica Docente [MERAPD])), y el resto en otras IES, aunque todos ellos con la obtención del grado.

En lo que corresponde a estudios de Doctorado, según los datos obtenidos, la mayoría cuentan con estudios de este nivel, pero no así el grado. En algunos casos, ni siquiera concluyeron el proceso “escolarizante”. Y la mayoría de los que realizaron el doctorado lo cursaron en instituciones externas a la UPN-H, como fueron la UPN Ajusco, la UNAM y la UAEH. Asimismo, ninguno de los docentes cuenta con estudios de posdoctorados.

A su vez, es importante mencionar que, de los profesores que pertenecen al cuerpo académico de la MECPE, todos sin excepción alguna, han continuado preparándose mediante cursos, talleres, diplomados, y también han asistido a congresos. Lo *sui generis* en este punto es que al menos la mitad de ellos, lo han hecho dentro de la propia UPN Ajusco o Unidad 131 Hidalgo) y la SEP (sin especificar si es Federal o Estatal); en otros casos, han acudido a instituciones como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede México, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) en línea, Universidad Autónoma de Madrid España, y a eventos convocados por el COMIE, y en el extranjero (Colombia y Canadá), la mayoría como asistentes.

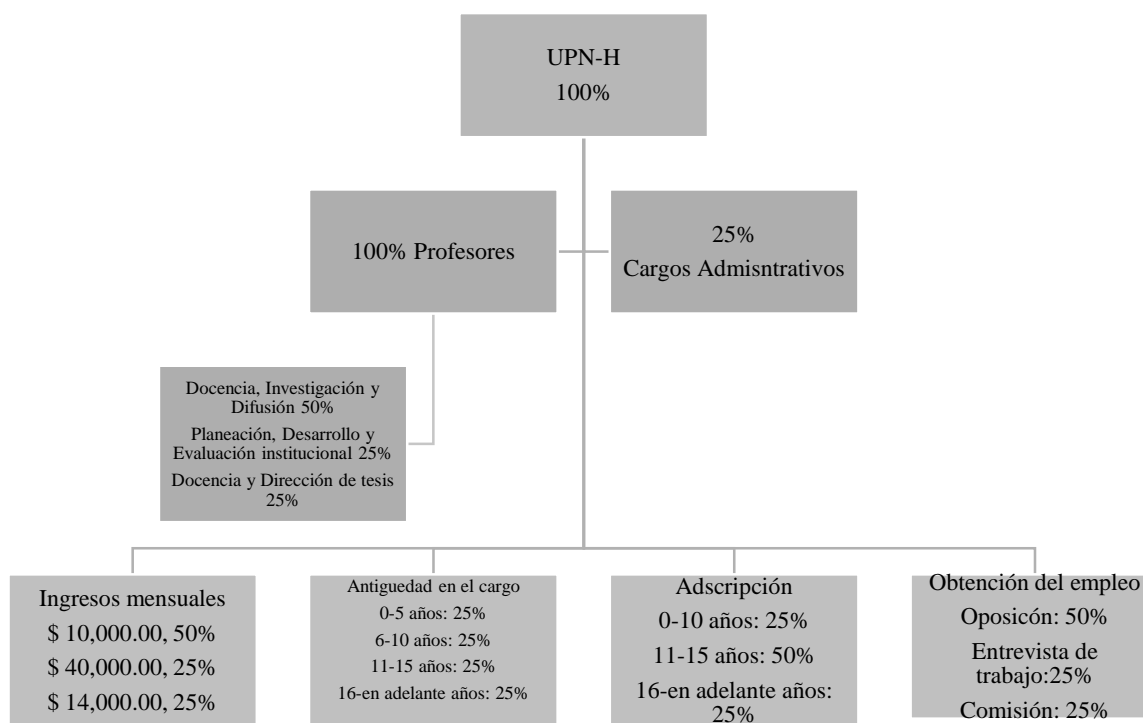
La mayoría de esta formación continua ha estado encaminada a temas vinculados con el campo educativo, y en menor medida al campo académico o de investigación. A saber:

- a) Diplomados: Política pública y gestión; Investigación Educativa; Competencias en Educación Superior; Liderazgo, Calidad y Competencias Didácticas; Evaluación y Atención del Déficit de Atención con Hiperactividad.
- b) Talleres: Relación tutora, Evaluación y Planeación, de Actualización Docente, Manejo de Planes y Programas de Educación Primaria, Competencias.

- c) Cursos: *Teoría Social*, Perfección de Competencias Docentes, Universidad y Política de Estudio.
- d) Congresos: Congreso Nacional de Educación, Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Congreso de Ciencias Sociales.

En este sentido, se puede considerar que los capitales con los que cuentan los agentes – que se ubican dentro de este campo y dentro de esta IES-, son principalmente culturales. Culturales en estado objetivado porque poseen determinado tipo de conocimientos y habilidades que, son durables y que en su mayoría se vinculan con la formación docente en educación básica; situación que obstaculiza que incidan de manera significativa en y para los procesos de formación para la investigación, no sólo de ellos, sino de los alumnos. De igual modo, el capital cultural institucionalizado –y por tanto legitimado-, es que el que se constituye directamente con la obtención del título de Maestro, toda vez que es adquirido por la propia UPN (sea UPN Ajusco o UPN-H). Condición que les permite acceder al campo, y en consecuencia sea apreciado y buscado.

3. Datos de la institución de adscripción



Fuente: Elaboración propia. Datos de la institución de adscripción

Es importante mencionar en este punto que, únicamente el 25% de los profesores se dedican –a la par de estas actividades dentro de la UPN-H-, con temas relacionados al diseño curricular, fuera de esta institución y relacionadas con otras IES. Mientras que el 75% restante, actualmente prestan sus servicios a la UPN-H. Asimismo, otro dato peculiar que cabe destacar hasta el momento, es que de los datos proporcionados anteriormente, el 75% de los profesores de la UPN-H, trabajaron como profesores, directores o apoyo técnico-pedagógico dentro del nivel básico, dado que egresaron de escuelas normales (del nivel básico y superior); y el 25% que se dedica a otras actividades a la par de la que desarrollan en la UPN-H, tienen oportunidad de trabajar en otras instituciones educativas, no necesariamente públicas, sino privadas.

En uno de estos casos, a pesar de que el 100% de los profesores que actualmente labora en la UPN-H, se desempeñaba laboral y profesionalmente dentro del campo educativo; hay

una serie de distinciones a las que deben hacerse alusión; *e.g.*: que el 25% de éstos, ha trabajado en la SEP Federal y el 75% dentro de la SEP Estatal; y que antes de ingresar a la UPN-H, sus ingresos económicos mensuales eran menores, y a la inversa sus horas de trabajo en educación básica, eran mayores; y que ninguno de estos profesores se ha dedicado a otra actividad ajena a la educación.

Particularmente se puede destacar que el 50% de los profesores encuestados, una vez que ingresaron a la UPN-H, su percepción mensual aumentó casi en un 75% y por supuesto, como son profesores comisionados, se dedicaron de tiempo completo a trabajar en esta institución, sin estar frente a grupo, ser director o apoyo técnico-pedagógico, lo que requería más tiempo y dedicación. En el resto del 25%, también aumentaron sus ingresos. Situación que pareciera nada atípica; lo atípico en este caso, es que este último era un agente externo que venía de otro contexto geográfico laboralmente hablando (Ciudad de México), y los otros tenían en común que todos desempeñaban su profesión dentro de la Entidad y que conocían cómo es la dinámica institucional de la SEPH.

De igual modo, es preciso mencionar que de este 100% de profesores que ingresaron a UPN-H, los “externos” lo hicieron mediante el examen de oposición (50%) y que el resto, sólo se incorporaron mediante invitación o entrevista de trabajo, o bien, por ser comisionado a la SEPH (50%). Sin embargo, un profesor que ingresó por examen de oposición y a pesar de desempeñarse en la entidad y conociendo la dinámica institucional en el Estado de Hidalgo dado que es también profesor de educación primaria, tuvo que ingresar de esta forma porque anteriormente contaba con un contrato laboral con la UPN-H, lo que no garantizaba su instancia ahí, y después de salir por un altercado que tuvo con uno de los directores generales en turno, regresó para incorporarse, pero mediante el examen que, de alguna forma le daba certidumbre de su permanencia en dicha escuela.

Hasta el momento, lo que se puede observar es que los profesores que son externos a la propia institución y a su dinámica, su ingreso no es tan fácil como en los otros casos. Y no sólo su acceso, sino también su permanencia, incluso su sueldo. Por mencionar algunos, los profesores que tienen mayor percepción mensual, son profesores egresados de la MECPE o de alguna de las licenciaturas o posgrados ofertados dentro de la UPN-H o UPN Ajusco, tienen mayores posibilidades de ingresar a la institución, sea por contrato o por comisión,

más no así por examen de oposición. Mientras que, los profesores que hacen examen de oposición y logran obtener un cargo (en la docencia) dentro de la UPN-H, son profesores externos a la propia UPN-H; *e.g.*: son egresados de la UNAM, aunque no necesariamente de la carrera de Pedagogía, sino de Sociología.

Por tanto, en este punto el capital social juega un papel preponderante dentro del campo. Ya que a mayor y mejores relaciones de los profesores con agentes con cierta posición en la escuela y con cierta incidencia de la toma de decisiones en la ocupación de un lugar en el posgrado (y dentro de la UPN-H), mayor será el recurso institucionalizado al que puedan recurrir para obtener determinados privilegios, que se traducen en mejores sueldos, permanencia en su puesto de trabajo, menor carga laboral; todo en un sentido básicamente utilitarista.

4. Resumen curricular

Funciones	Porcentaje	Institución
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 100% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ UPN-H (MECPE y Licenciatura)
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 50% Sí ▪ 50% No respondió 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eventos CONIE, SEP, COMIE; Artículos (EducAcción); estudios en el extranjero (Madrid, España)
Divulgación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 75% No respondieron ▪ 25% Guiones de entrevista (Radio y Televisión de Hidalgo-UPNH) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ UPN-H y Radio y Televisión de Hidalgo
Cargos académicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 75% Coordinador de la línea de investigación de la MECPE, integrante del Consejo editorial de la UPN-H, Director de UPN-H (sede regional Tenango de Doria), Director general del Colegio Anáhuac, Director del Instituto de Enseñanza Superior Alfonso Cravioto ▪ 25% No respondió 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ UPN-H (sedes general y regional) ▪ Instituciones externas (dentro del Estado de Hidalgo)
Evaluación institucional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 75% No respondieron ▪ 25% Evaluación externa a programas y proyectos de la SEP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SEP
Diseño, análisis o evaluación curricular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 75% No respondieron ▪ 25% En el nivel superior 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nivel Superior

Fuente: Elaboración propia. Resumen curricular

Como se puede vislumbrar en los datos arrojados en la tabla anterior, la totalidad de los profesores encuestados realizan funciones de docencia dentro de la UPN-H, ya sea en posgrado o a nivel de licenciatura; mientras que sólo la mitad de ellos, efectúan actividades de investigación; de divulgación sólo el 25%; y en relación a lo que tiene que ver son la evaluación institucional, y el diseño, análisis y evaluación curricular, sólo lo llevan a cabo

el 25% de los profesores. De manera muy general, se puede percibir que en mayor medida, éstas son desarrolladas dentro de la UPN-H, la SEP y en menor medida en el nivel superior (sin indicar la institución), así como en instituciones ajenas al campo educativo, como lo es Radio y Televisión de Hidalgo; más no así, fuera de la Entidad. Situación que se contradice un poco con el aspecto número 3, en donde el 50% de los profesores dicen dedicarse aparte de la docencia, a la investigación ya la difusión. Lastimosamente podría suponerse que dicen desarrollar estas actividades porque al denotar que pertenecen a una IES, se realizan estas funciones sustantivas; más no es el caso, cuando específicamente se les cuestiona en este sentido.

Además que, una vez profundizando en este aspecto, la mayoría de los profesores comentan haber acudido más como asistentes que como ponentes (al menos en lo concerniente en la función de investigación). Aunado al hecho de que algunas de sus publicaciones han sido dentro de la editorial de la propia UPN-H (Revista EducAcción), referente al tema de “La Alianza por la Calidad de la Educación”, que es de circulación meramente interna.

Mientras que el 75% de los profesores encuestados dijeron ocupar algún cargo académico o administrativo dentro de la UPN-H (en su mayoría en otras sedes regionales o en la sede general Pachuca; y en otros casos, dentro de otras instituciones del nivel superior en la región); sin embargo, debido a esta situación acuciante, aunado a la situación laboral de los profesores, vinculado a que éstos no cuentan con un habitus académico pertinente para desarrollarse dentro del programa de posgrado de la UPN-H, podría explicar el por qué no se realizan las actividades que debieran, y las pocas que se desarrollan, las efectúan de manera común a su círculo de ubicación en ese lugar dentro del campo escolar. Eso, sin mencionar que sólo el 25% manifestaron no sentirse satisfechos del todo con las actividades realizadas hasta el momento (en el campo laboral y de formación), porque falta impulsar la investigación en el campo de la formación docente a través del colectivo institucional; en tanto el 75% de los encuestados dijeron sentirse satisfechos porque aprenden y se siguen formando profesionalmente, sin ahondar aún más en estos aspectos.

Es una cuestión particular que, a pesar de que dentro de esta IES, se realice análisis, diseño y evaluación curricular, así como la evaluación institucional, no haya más que un

25% de los profesores que se dedique llevar a cabo esta actividad para con su propia universidad y en relación al posgrado del cual forman parte.

5. Del ingreso al cuerpo académico de la MECPE

El punto que refiere a este aspecto, se sistematizó con base a tres criterios que fueron: a) antes del ingreso, b) durante el posgrado y c) las expectativas a futuro. Dichos criterios se eligieron con la finalidad de obtener una información vasta, pero precisa del cómo y por qué los profesores habían ingresado a éste, de cuál era su perspectiva con relación al trabajo desarrollado en la MECPE, así como los oportunidades de desarrollo curricular, profesional y laboral de ser parte de este posgrado, como alumno y como profesor, respectivamente.

▪ Antes del ingreso

- a) Con base a las respuestas emitidas por los sujetos de estudio, el 50% de los profesores que pertenecen a la MECPE, dijeron que ingresaron a ésta por invitación del director general de la sede general Pachuca; mientras que el 25%, mencionaron que su ingreso se debió a que participaron en el examen de oposición que ésta aplica y con base en ello, es que obtuvieron un lugar en este espacio, y el 25% restante, se incorporó por medio de la comisión que les otorgó la SEPH en su momento.
- b) Los motivos principales por los cuales ingresaron estos profesores al cuerpo académico de la MECPE fueron: porque ya contaban con el título de la MECPE (25%); por tener necesidad de emplearse (25%); porque tenían interés en ingresar, dado que habían cursado sus estudios en las licenciaturas y en la misma MECPE, y también habían participado como docentes de dichas licenciaturas (25%); y porque estaban interesados en seguir desarrollándose profesionalmente en el campo educativo y contribuir también, al desarrollo profesional del docente [alumno] (25%).
- c) De igual modo, el medio a través del cual se informaron del posgrado fueron vía correo electrónico (25%), por compañeros docentes (25%) y porque ya conocían previamente el Plan de Estudios (50%).

A partir de los datos anteriores, podría explicarse por qué a algunos profesores les fue más fácil y rápido el acceso, y a otros, un tanto más lento y difícil; ello podría hacerse con base a que las realaciones establecidas entre los sujetos (director-profesores,

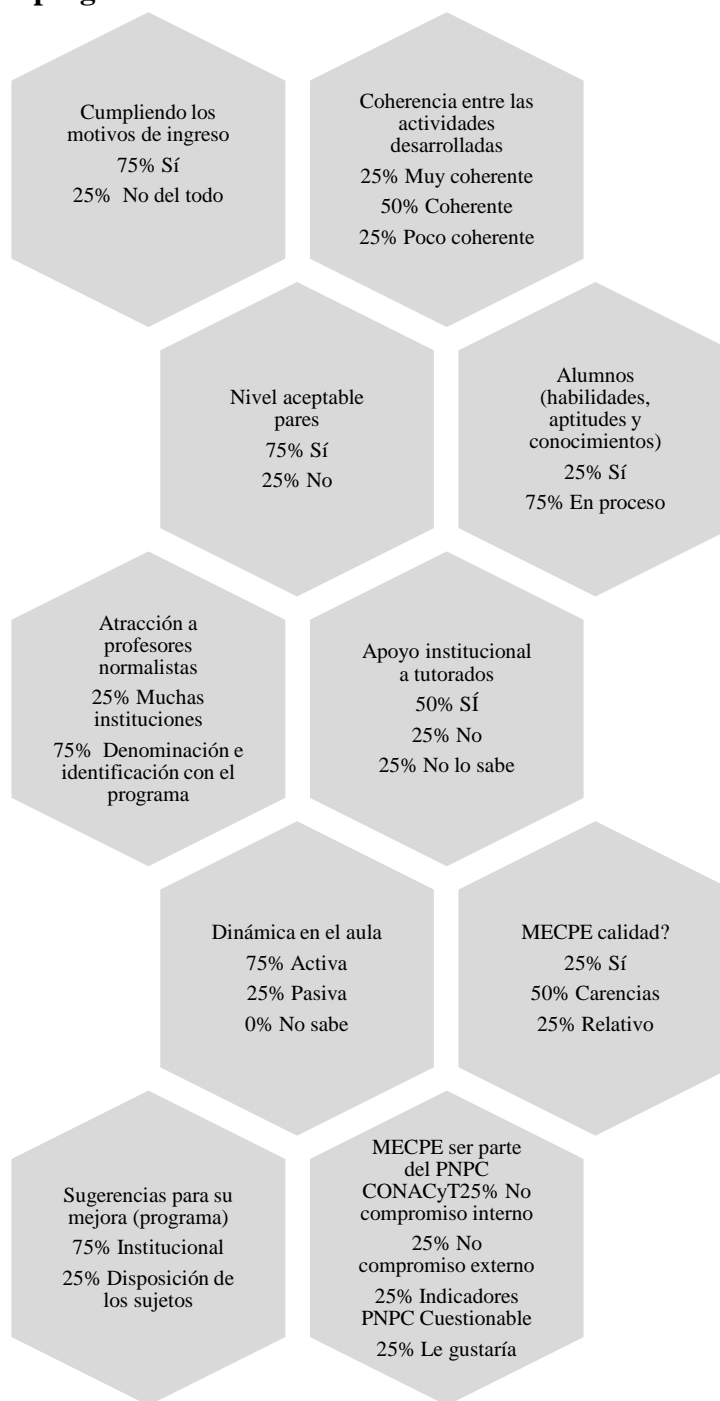
director-alumnos, profesores-profesores) les permitieron ocupar un lugar dentro de la UPN-H, y posteriormente, irse posicionando en algún cargo académico o administrativo; principalmente si tenían lazos no sólo laborales, sino de amistad, incluso de parentesco (cónyuges, hermanos, sobrinos políticos, yernos, entre otros).

Por otro lado, es interesante que los profesores hayan respondido que de los motivos que les animaron a formar parte del cuerpo académico de la MECPE hayan sido por poseer un título de Maestría (de la MECPE específicamente) y porque lo tomaron como un reto, en tanto habían tenido la oportunidad de ser parte de otros programas. Esto, principalmente porque el poseer un título de Maestría más bien es una condicionante para ser parte del cuerpo docente o académico, más no un motivo. En este sentido, no todas las personas que posean un grado, implica que se desarrollen bien o mal en éste, como lo indica también la pregunta de si ellos consideran que sus pares cuentan con el nivel aceptable para impartir clases en un posgrado⁶⁹. Tampoco, el querer formar parte de un posgrado relacionado con un reto, no es suficiente para desarrollar las funciones que les competen de manera competente; sino todo lo contrario. Es decir, es necesario dimensionar las implicaciones que traen consigo el pertenecer a un cuerpo meramente docente, académico o administrativo; pues en primeras las funciones son diferentes, los programas operan de manera diferente, y por supuesto, dependiendo del lado en donde se ubiquen los sujetos, es como deberá actuar en consecuencia. No es lo mismo ser alumno de la MECPE y de la Licenciatura, que ser docente o académico de la MECPE o de la Licenciatura.

De igual modo, pareciera ser que el medio de información por el cual les permitieron o no, a estos profesores enterarse de este posgrado –y posteriormente su ingreso-, es un tanto desconcertante; ya que quienes ingresaron por medio del examen de oposición se informaron objetivamente del Plan de estudios del programa y de lo que éste involucraba; mientras que los que lo hicieron por una vía más corta, fue derivado de entrevistas e invitaciones del director o algún conocido dentro de la UPN-H.

⁶⁹ Siguiendo punto, durante el posgrado.

▪ **Durante el posgrado**



Fuente: Elaboración propia. Durante el posgrado de la MECPE

De acuerdo a los datos presentados anteriormente, es interesante que en la mayoría de los casos, los profesores dicen que los motivos por los cuales ingresaron al cuerpo académico de la MECPE, se están cumpliendo. Ello, en tanto son titulares docentes, porque en general

es un programa que tiene vigencia y pertinencia en el campo de estudio, así como porque se renuevan sus contenidos; y porque tienen la oportunidad de seguir desarrollándose profesionalmente. No obstante, habría que cuestionar si el alcance de los logros “académicos” y docentes y curriculares de los docentes, se vinculan directamente con el hecho de que se cumplan dichos motivos; ya que desde esta perspectiva, la relación que hacen ellos es de forma únicamente utilitarista y de manera individual; mas no lo ven de manera holística, *e.g.*: a nivel institucional, en relación a los alumnos, o bien, el impacto en el programa, la relación entre pares, entre otros.

En este sentido, una minoría respondió al respecto que no se estaban cumpliendo del todo porque falta impulsar el trabajo colegiado en docencia, investigación y difusión. De ahí que dicha situación se relacione con que esta misma mayoría de los docentes piensen que sí hay una coherencia con las actividades que desarrollan, aludiendo a que realizan actividades de docencia, investigación y difusión. Respuesta que se contradice, al momento de concatenar los datos en relación con la descripción que hacen de las actividades que desarrollan en este ámbito y que es mínima –por no decir, nula-. De igual modo, la misma minoría comenta que es poco coherente porque el índice de titulación está por debajo de la media.

Por otro lado, la opinión que tienen los profesores respecto al nivel de sus pares y de los alumnos del posgrado, en relación a si cuentan con las habilidades, aptitudes y conocimientos para estar dentro del programa –en tanto ser un posgrado, no en tanto es la MECPE-, aluden que en el primer caso, en su mayoría cuentan con un nivel aceptable (75%) y el 25% restante, responde que no. Es interesante adentrarse en esta respuesta, ya que se considera que sí porque tienen los estudios de Maestría y algunos de Doctorado, por su formación docente. Condiciones que no inciden directamente con la pregunta planteada, sobre todo porque el que se cuente o no con un grado más o menos, no implica que sean capaces de estar frente a grupo en un posgrado o que estén en las condiciones (internas) para realizar funciones de investigación, difusión, considerando que las actividades que llevan a cabo quedan circunscritas a su propio lugar de trabajo. O a la inversa, el que sean excelentes docentes –o tengan conocimiento o destrezas al respecto-, no quiere decir que estén en la posibilidad de serlo en un posgrado, en tanto el trabajar en educación básica es

diametralmente opuesto a trabajar en nivel superior por diversos motivos: laborales, institucionales, culturales, de edad, incluso los relacionados con la ocupación de un cargo y la dinámica dentro del aula.

En este tenor de ideas, únicamente el 25% de los profesores respondió que algunos no contaban con un nivel aceptable, ya que éstos no contaban con el perfil ni la experiencia por ser recién egresados del mismo posgrado o porque no habían tenido la oportunidad de trabajar en educación superior.

En relación a si los alumnos contaban con las habilidades, aptitudes y conocimientos mínimamente necesarios para cursarlo; únicamente el 25% respondió directamente que sí, a pesar de no estar comprometidos en ese proceso; mientras que el 75% restante, evadió la pregunta y mencionó que éstos estaban en proceso de adquirir estas habilidades y demás. Lo anterior, porque es necesario ir desarrollándolas con apoyo de los docentes y porque al ingreso de éste, se vislumbraban muchas debilidades en los aspirantes, pero también había casos que sobresalían; por tanto, no podían generalizar.

En este sentido, valdría la pena hacer una puntualización: que la respuesta a la que la mayoría refirió, no correspondió a la pregunta realizada; ya que pudieron responder esto, pero afirmando o no previamente, el sí o el no.

Por otra parte, desde la perspectiva de los profesores únicamente el 25% de éstos considera que la MECPE no atrae exclusivamente a profesores normalistas a cursar dicho posgrado, haciendo referencia que, en realidad gusta a profesionistas egresados de otras IES; respuesta que se contradice con lo que el 75% restante de los profesores opina. Ya que éstos, afirman que sí atrae a los profesores normalistas por la denominación del programa – aunque en realidad sus objetivos son más amplios- y porque se sienten identificados entre ellos; aunado a que la imagen que tiene la UPN-H en el gremio magisterial, es una buena opción para seguirse preparando.

En consecuencia, dicha respuesta podría explicar el por qué la mayoría de los alumnos son profesores normalistas que, una vez que egresan de este posgrado, permanecen en su lugar de trabajo con miras a un ascenso; o bien, el que pretendan insertarse –y en algunos casos, lo logren- a puestos con cargos burocráticos dentro de la SEPH, desempeñando

diferentes funciones vinculadas a la administración y gestión educativa, y en el último de los casos, que se inserten como docentes de los posgrados y licenciaturas que oferta la propia UPN-H.

En el marco del anterior planteamiento y en el sentido bourdiano, las acciones humanas de estos agentes no han tenido la intención que parecieran tener, pues las personas que han sido atraídas a estar en ese campo de juego (profesores y alumnos) no lo han hecho conscientemente de perseguir un fin; sino que han sido atraídos por la misma dinámica y porque así han interiorizado las regularidades de ese juego.

De tal forma que, a la UPN-H como institución social, en términos de Bourdieu (s.d.):

Se le ha reconocido la capacidad legítima para administrar un bien cultural institucionalizado; toda vez que se ha consagrado y legitimado dentro del campo escolar, cuya aparición y permanencia están estrechamente vinculadas con la existencia misma del campo y su autonomía relativa con otros campos. (Bourdieu s.d.; citado en Gutiérrez, 2005: 37)

Asimismo, pareciera ser que, el capital social y simbólico del cual es poseedor el director (o ciertos funcionarios de la universidad), se ve directamente reflejado en la percepción y el impacto que tiene para con los profesores. En un primer momento, porque desde esta perspectiva, basta una sola entrevista, una invitación o un correo electrónico para incorporarse a la UPN-H; mientras que en otros casos, fue necesario participar en el examen de oposición para hacerlo; y en un segundo momento, porque el grado de reconocimiento –percibido como natural, dada su posición de director-, influye definitivamente en cómo es percibido éste frente a los demás y del resto de los demás (distinto, con cierto reconocimiento y relaciones con otros actores ligados al campo educativo, el prestigio).

Otro punto importante a destacar es el referente al seguimiento que se le da a los tutorados por parte de la institución que, a su vez, está asociado con la materialización de la tesis y el índice de titulación de los egresados de la MECPE. Pues sólo el 50% de los profesores dicen que la propuesta que proporciona la universidad en este sentido, sí es adecuada, porque al alumno se le brinda un acompañamiento a partir del segundo semestre de la Maestría y porque en realidad, hay deficiencias pero no necesariamente las ligadas

con la propia institución, sino con los alumnos. En tanto, el 25% menciona que no es conveniente porque es necesario trabajar en colectivo, y el otro 25% restante dice no conocer dicha propuesta de seguimiento.

Al respecto, emergen dos cuestionamientos significativos, uno que tiene que ver con la pregunta si existe tal propuesta de seguimiento o no, y el otro, con el desconocimiento y la falta de comunicación de los profesores en saber cuál es la situación que guarda el avance de las tesis, borradores de tesis y hasta las construcciones de las misma por parte de los alumnos.

A su vez, es interesante dar a conocer la lectura que hacen los propios profesores respecto al programa de posgrado de la MECPE, pues esto posibilita reflexionar y analizar los motivos del por qué posiblemente se sigue ofertando, por supuesto desde esta arista:

- a) El 25% de los profesores consideran que el programa sí es de calidad por el programa en sí mismo, dada la oferta educativa que proporciona a los interesados y por el índice de titulación que hay en la sede general Pachuca –más no así en las sedes regionales de la Unidad 131-. El 50%, por el contrario piensa que presenta carencias, debido a que persiste la falta de actualización docente, además de que las condiciones institucionales bajo las que opera no son del todo las óptimas; aunado a que es necesario reestructurar el Plan de Estudios y con ello, los programas, en tanto que debe ser incluyente con las nuevas perspectivas epistemológicas vigentes. Y el 25% comenta que el término calidad es relativo.

Nuevamente, se percibe que únicamente el 25% responde directamente a la pregunta, y el 75% responde con las deficiencias y con el debate del término (calidad), pero no dice si lo consideran o no de calidad.

- b) Las sugerencias que brindan los profesores para que el programa mejore está pensado desde dos puntos de vista, uno que se relaciona con la dimensión institucional, y el otro, con una dimensión particular, es decir, desde los sujetos involucrados. En el primero de éstos, se destaca lo siguiente: mayor disposición de los sujetos (profesores, alumnos, directivos y coordinadores); y en el segundo sobresale lo relativo a que es necesario fortalecer el programa de evaluación interna y externa del mismo, así como el impulso de un proyecto institucional de mejora

que atienda las tres funciones sustantivas que se deben desarrollar en todo posgrado, de manera democrática y que se identifiquen las necesidades docentes; y por último, que se haga una reestructuración, actualización y que se diseñe desde una perspectiva flexible.

c) Dentro de las **Fortalezas**, se destacan:

- **Las académicas.** Dan a conocer los profesores del programa, son que proporciona actualización docente a quienes están interesados en él; que se tiene una buena imagen del mismo dentro del sector magisterial y que hay buenos profesionistas docentes que están al frente del posgrado.
- **Las profesionalizantes.** Mencionan que hay una actualización y revisión permanente del programa, existe cierta experiencia en el tema y hay responsabilidad en la formación docente.
- **Las administrativas.** Hay atención en la población estudiantil con este tipo de necesidad de formación.
- **Las investigativas.** Hay muestra de las competencias en investigación por parte de los profesores de la UPN-H y el enfoque bajo es cual trabajan es adecuado.

d) En las **Oportunidades**, sobresalen:

- Las **académicas.** Hay una mejora constante de los procesos que se siguen dentro del programa y hay apertura a la formación docente.
- Las **profesionalizantes.** Hay creatividad de los docentes y los alumnos en sus propuestas de trabajo y que el programa puede ser orientado a las necesidades laborales actuales.
- Las **administrativas.** Mejora en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's).
- Las **investigativas.** Apertura al perfil investigativo en torno al nuevo perfil docente.

e) En las **Debilidades**, se mencionan:

- Las **académicas.** Baja disposición al trabajo, no se desarrollan líneas de investigación y no se atiende al nuevo perfil profesional docente.
- Las **profesionalizantes.** No hay vinculación interinstitucional.

- Las **administrativas**. Las condiciones laborales son cuestionables (contrataciones), no hay una vinculación entre lo administrativo y lo académico.
 - Las **investigativas**. No hay un impulso a las líneas de investigación y no hay condiciones para realizar investigación.
- f) En las **Amenazas**, se dan a conocer:
- Las **académicas**. El entorno académico es competente.
 - Las **profesionalizantes**. No hay evaluación externa a los programas que se ofertan en la UPN-H.
 - Las **administrativas**. Hay falta de recursos y existe un retraso en el uso de las TIC's.
 - Las **investigativas**. Se margina el trabajo de investigación ante las nuevas demandas educativas.

A partir de los planteamientos anteriores, se pueden percibir diversas contradicciones que los propios profesores emiten –y por supuesto, caen-. Una de ellas es la asociada a que, a pesar de que dentro de sus propuestas de intervención incitan a los alumnos a realizar análisis FODA, ellos mismos no saben diferenciar entre cada uno de estos componentes, ya que en éstos las respuestas se repiten indistintamente, sin diferenciar que unas son externas y otras internas.

La otra, es la relacionada con que algunos profesores mencionan que sí se realizan evaluaciones y actualizaciones constantes al programa, y otros, por el contrario, dicen no hacerlo. Y lo que es peor, es que hay casos particulares en los que los mismos profesores dicen que sí se efectúan estos procesos, y en otras preguntas respecto al caso similar, dicen que no.

- **Expectativas a futuro**

El 50% de los profesores consideran que las oportunidades que tienen los alumnos una vez que hayan concluido el programa, estarán encaminadas principalmente en el campo laboral en el sentido que ampliarán su Currículum Vitae; el 25% restante lo vincula con el ascenso laboral que éste podría tener en su lugar de trabajo, y el otro 25% -a la inversa de este

último-, menciona que no necesariamente las condiciones de mejora laboral, están ligadas a las condiciones de mejora institucional.

Por otro lado, el 100% de los profesores encuestados responden que las oportunidades se verán reflejadas en su totalidad en el desarrollo profesional de los egresado, en tanto, éste será un sujeto más crítico y reflexivo sobre el campo de estudio; aunado a que le permitirá ser mejor docente y profesionista, y por supuesto, continuar con estudios de doctorado.

De igual modo, está el tipo de oportunidades de carácter *personal* en la que la mitad de los profesores, considera que los egresados tendrán, y que se traducen en lo siguiente: se transformarán y se sentirán satisfechos consigo mismos (50%), también se reflejará en su capacidad de pensamiento, en tanto serán ciudadanos críticos y reflexivos de su realidad educativa; y por último, el 25% restante, no respondió a la pregunta.

Cuando a los profesores se les planteó la pregunta en relación a que si dentro del programa de la MECPE, existía un proyecto encaminado al seguimiento de egresados, el 50% de éstos dijo que sí existía, pero que su seguimiento estaba inconcluso; el 25% responde que no lo conoce, y el 25% restante, no responde si sí o no existe, pero sí responde que “los egresados han transitado en distintas regiones en otras funciones y cargos dentro de la estructura de la SEP”. (P2UPN-H)

Asimismo, los profesores mencionan que para que este programa de posgrado, se siga ofertando dentro de la UPN-H, se basan en sus alcances relacionados al índice de titulación (50%), la eficiencia terminal (25%) y la demanda que tiene éste en las regiones dentro de la Entidad (25%). Situación que se contradice un poco, ya que los índices de titulación en este posgrado están por debajo de la media⁷⁰; y que a su vez, los mismos profesores lo vinculan con el bajo compromiso del profesor y del alumno (25%); por la condición institucional (25%), en tanto no hay una figura jurídica que represente a la UPN-H, por las condiciones laborales en las que desarrolla sus actividades el docente (medio tiempo base), así como al impulso a la investigación educativa dentro de la institución, y las condiciones de infraestructura y equipamiento existentes dentro de la UPN-H; a que es un problema multireferencial (25%) que, le ocupa y preocupa a la institución; y por último, que es un

⁷⁰ Y si está por debajo de la media, cómo es que lo siguen ofertando, y por qué dicen que ése es un elemento que consideran para ponerlo en marcha?

pendiente que tiene que atender la UPN-H, pues ello demerita la calidad del posgrado (25%).

Por otra parte, el 74% de los profesores indican que la formación para la investigación y la intervención de la que el alumno es parte dentro de la MECPE en la UPN-H, impacta de manera significativa una vez que éste egresa del posgrado; pues el 25% menciona que ello incide en la formación para con la comunidad educativa (padres de familia, alumnos, profesores y la escuela misma; el 25%, comenta que se refleja en el mejoramiento de la práctica educativa de los egresados; el 25%, menciona que su impacto está relacionado en considerar a la investigación como un dispositivo para el análisis, la reflexión, la comprensión profunda del campo educativo, y de este modo se puede impulsar la innovación y la intervención, y por último, el 25% restante, dice desconocerlo.

En vista de lo anterior, se podría cuestionar por qué a pesar de que se indica que es importante la formación para la investigación y la intervención en los alumnos, una vez que éstos egresan, no se ve reflejado en la materialización de la tesis, como debiera atenderse en todos y cada uno de los posgrados una vez que el alumno egresa y como una actividad de iniciación al campo de la Investigación Educativa. Con base en ello, el 50% de los profesores mencionan que ésta no se ve materializada por dos situaciones en particular: a) por no contar con habilidades de lectura, ni de escritura y que tampoco tienen deseos de aprender y su elección es desertar (25%); y b) no son alumnos de tiempo completo, existe una asistematicidad en la relación tutorial, además de que hay causas de índole personal que corresponden a los alumnos que son diversas y que están fuera del alcance a la atención institucional (25%). Sin embargo, el otro 50% de los profesores, a pesar de no señalar las causas de esta situación, mencionan que sí es importante que se materialice, ya que se supondría que una vez que éstos egresan, mínimo deberían contar con el borrador de tesis, condición que les permitiría finalizar su tesis más rápido y en ese sentido, estarían en la posibilidad de obtener el grado en un corto plazo.

A su vez, dentro de los procesos de formación para la investigación un elemento importante a considerar es sobre el uso y manejo de otro idioma; ello en tanto tener referentes teóricos más amplios y la expresión en otros idiomas en actividades que

involucren actividades vinculadas al campo de la investigación educativa (congresos, simposios, encuentros, publicaciones de artículos, entre otros).

Al respecto, únicamente el 50% de los profesores encuestados mencionan que se han visto textos en otros idiomas (aparte del español) durante el posgrado de la MECPE; el 25% dice que no se incorporan, más que a nivel traducción de textos en Inglés y en Portugués algunos; y el 25% restante, indica que no se trabajan en ninguna medida.

No obstante, esta situación es debatible, en tanto el 50% de estos profesores, consideran que sí es importante el dominio de una segunda lengua, dado los estudios de posgrado (aunque no necesariamente deba ser el Inglés), además de que el 50% de los profesores minimizan –y otros relativizan su importancia-, porque culturalmente tiene un impacto, pero si en conocimiento se refiere, no tanto, ya que muchos textos en la actualidad están traducidos al Español.

Por tanto, ninguno de estos profesores tienen dificultad por hablar o no el Español, dado que su ámbito de trabajo (geográfico y cultural) no les ha obligado a dominar otro idioma, y en caso de ser así, comentan que lo podrían únicamente hablar, pero con un poco de dificultad; otros profesores dicen tener dominio parcial del idioma Inglés y Francés, sólo a nivel lectura; y otro de ellos, cuenta con el entendimiento de su lengua materna (Náhuatl).

6. Gustos personales y otros

Por lo que refiere a si estos profesores profesan o practican alguna religión, el 75% mencionan que no, y el 25% restante sí practican la religión católica.

En tanto que en relación a qué valores operan en su práctica diaria en los contextos familiar, laboral y/o profesional, social, político y cultural, queda expuesto en la siguiente tabla:

Contexto	Valor con porcentaje (jerarquizado)
a. Familiar	80% Solidaridad 80% Responsabilidad 40% Respeto 40% Tolerancia 20% Comunicación 20% Asertividad 20% Lealtad 20% Compromiso
b. Laboral y/o profesional	60% Respeto 60% Solidaridad 60% Responsabilidad 20% Colaboración 20% Comunicación 20% Tolerancia
c. Social	80% Solidaridad 60% Tolerancia 40% Responsabilidad 20% Empatía 20% Compañerismo
d. Político	80% Solidaridad 40% Respeto 40% Responsabilidad 20% Congruencia 20% Asertividad
e. Cultural	100% Solidaridad 40% Respeto 40% Responsabilidad 40% Tolerancia 20% Apoyo

Fuente: Elaboración propia. Valores que operan en la práctica diaria

Según los datos concentrados en la tabla anterior, se puede observar que el valor que predomina en la mayoría de los contextos es el de la solidaridad y el respeto, respectivamente. Mientras que en el caso del que menos opera es el asociado al compromiso, la tolerancia, el compañerismo, la asertividad y el apoyo.

Manifestación que puede o no denotar las pugnas y las descalificaciones entre pares, o incluso, entre profesores y administrativos y personas con algún cargo académico dentro de la propia universidad. Cabe mencionar que, dichos valores se mostraron una vez que se trató de ingresar en el campo. Ello, en tanto, parecía ser que al momento de solicitar información se condujeron de una manera muy afable; no obstante, una vez que se acudía

por la información o para continuar con determinados procesos (e.g.: la aplicación de las encuestas), se mostraron apáticos e inaccesibles, no sólo como individuos, sino como institución. En este sentido, la tolerancia en lo laboral, así como el apoyo en el sentido de sensibilizarse respecto al trabajo que ellos también realizan, fue verdaderamente casi nulo; sobre todo, porque trataba de acceder a un lugar del que habían hecho investigaciones en tiempos anteriores.

Asimismo, la solidaridad –más bien se diría, la confabulación-, entre algunos sujetos para no proporcionar información, fue más que evidente, incluso entre los alumnos. Lo anterior, se sustenta en casi un sentido de conservación por la supervivencia en no ser delatados, evidenciados y por lo tanto, cuestionados; ya que físicamente su predisposición en este proceso fue físico y tácito.

El primero de éstos, porque constantemente se emitía la respuesta por parte de las secretarías en “no está tal persona, es necesario que lo platique primero con tal persona, necesita venir tal o cual día”, a pesar de estar allí la persona con la que se trataba de entablar una conversación; de igual modo, hubo personas que accedieron a entablar un primer acercamiento y que, al momento de hacerlo, se reservaban algunas respuestas, opiniones y percepciones; incluso, cuando por casualidad se encontraban en el pasillo, en el momento de intentar acercarse para saber del seguimiento al proceso, apresuraban el paso o decían contar ya con la información y haber sido enviada, caso que no era verdad.

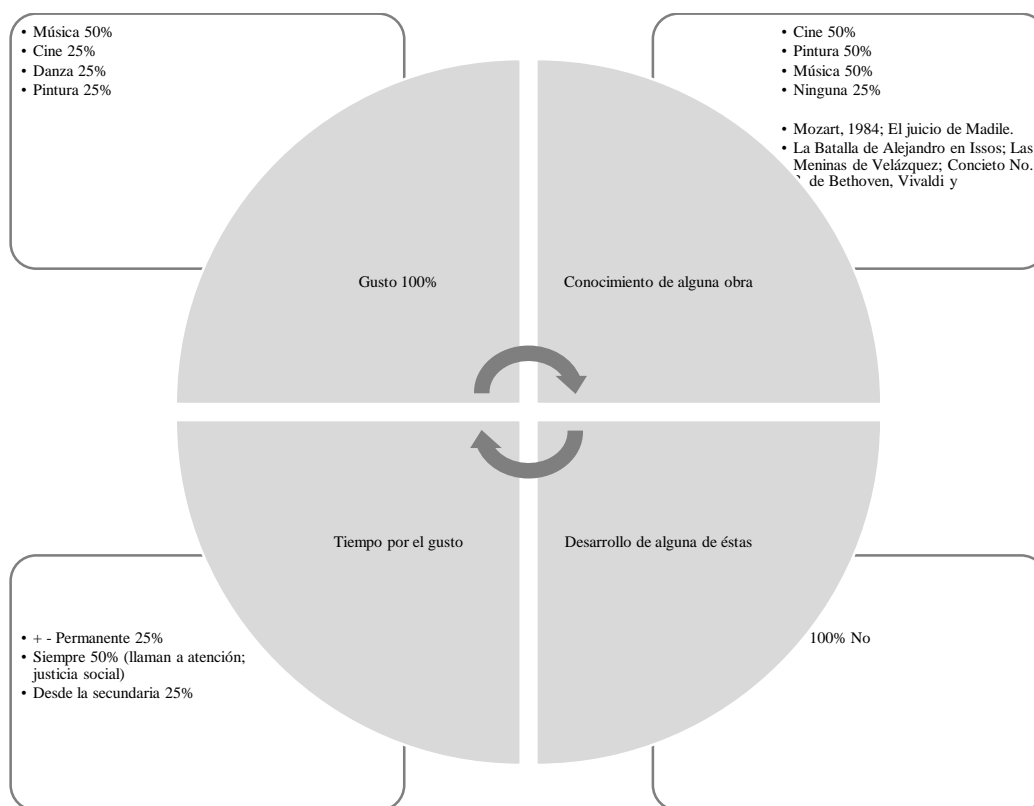
En particular, habría que destacar un punto, y es relacionado a que a pesar de percibir que había ciertos “grupos” que tenían más acercamiento entre ellos, con respecto a otros, en el momento de abordarlos, se unían hasta armar un frente en común, que denotaba el impedimento cultural e institucional para acercarse a los sujetos y al objeto de estudio.

Mientras tanto, según los datos arrojados en la encuesta, el 100% de los profesores practican algún deporte, aunque éstos ubicados en distintas disciplinas, a saber:



Fuente: Elaboración propia. Deportes practicados

En lo que respecta al gusto por el tema de las Bellas Artes, los datos se han sistematizado de la siguiente forma:

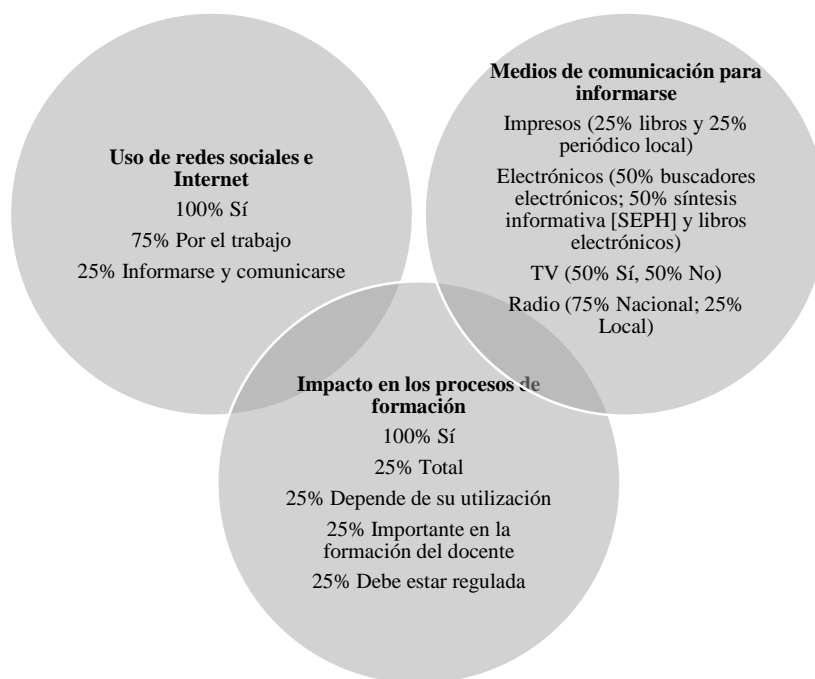


Fuente: Elaboración propia. Gusto por las Bellas Artes

Al respecto, cabe mencionar que más adelante se les planteó la pregunta a los profesores si sentían aberración por algún tipo de música, cine, literatura, pintura, teatro, escultura, fotografía (Bellas Artes), y lo que se encontró es que el mismo profesor que dijo le gustaba la música clásica, mencionó también que le generaba cierto desprecio. Situación que se empata con respecto a sus alumnos, relativo a que no saben leer; y no sólo este hecho en particular es un caso aislado; sino en otros dos momentos también se puede evidenciar el tipo de respuestas que emiten los encuestados. Por ejemplo, cuando se plantea la pregunta de la forma de acceso al lugar donde trabajaban antes de ingresar a la UPN-H, uno de los profesores responde que “Caminando (4 hrs.)”, cuando en realidad –y por la lógica de la formulación de las preguntas-, estaba encaminada al modo mediante el cual ingresó a tal o cual lugar de trabajo.

Otra de las manifestaciones artísticas a las cuales los profesores sentían esta aberración, es por el rock y la música ranchera, porque esta última se realizaba con fines comerciales; y por el cine comercial y la literatura barata, pues únicamente se realizaban con fines de lucro y alienación a las personas.

Uso de redes sociales y medios de comunicación



Fuente. Elaboración propia. Uso e impacto de las redes sociales y medios de comunicación en los procesos de formación

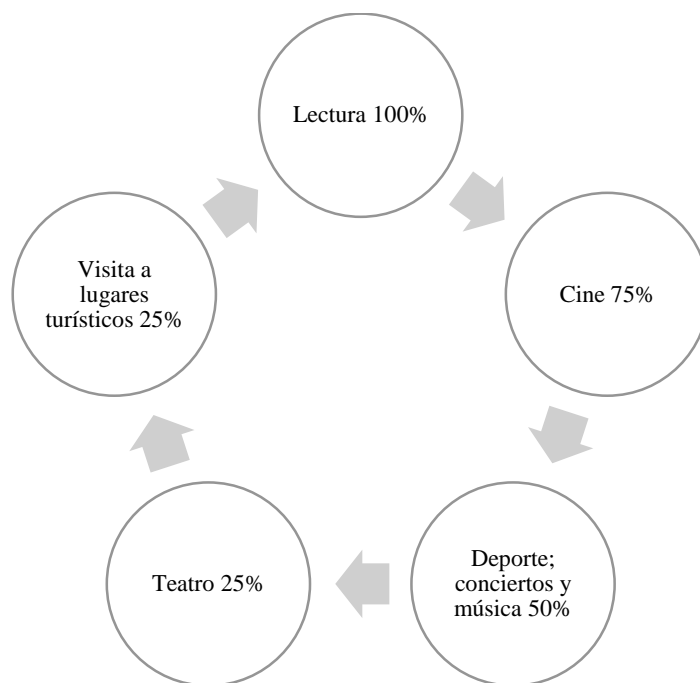
Como puede percibirse, la totalidad hacen uso de las redes sociales y los medios de comunicación para atender actividades relacionadas con el trabajo y necesidad de mantenerse informado y en comunicación con otras personas. Sin embargo, los medios que utilizan difieren entre sí, pues la mayoría de ellos utilizan los medios electrónicos y de comunicación, e.g.: la televisión y los buscadores, pero recurren a las diferentes modalidades existentes en éstos y de diferentes fuentes. La mayoría de éstos, utilizan las que podría considerarse, se encuentran a su “alcance” más próximo, que son medios locales y según su contexto (medios de la SEPH, radiodifusoras locales).

Asimismo, el 50% recurren a medios impresos como primera fuente (libros) y como segunda fuente (periódicos)⁷¹ para informarse.

Y la mayoría de los profesores piensan que todos los medios de comunicación tienen un impacto en los procesos de formación en los niveles de educación básica, media superior y superior, respectivamente; sin dar a conocer cuál es ese impacto, pero sí agregando que el uso de éstos tiene diferentes fines, y por tanto, debe ser regulado, según éstos.

Actividades desarrolladas en el tiempo libre

Los profesores indican que en su tiempo libre se dedican a la lectura, el deporte, la visita a lugares turísticos, entre otros, manifestado de la siguiente manera:



Fuente: Elaboración propia. Uso y empleo del tiempo libre

Por otro lado, el 50% de los encuestados dijo no simpatizar y por lo tanto no militar en ningún partido político; mientras que el 25% dijo simpatizar con Morena, ya que éste es un partido con fines sociales, en tanto el 25% restante, no respondió a la pregunta.

⁷¹ Sin hacer alusión a cuáles.

De igual forma, el 50% de los profesores encuestados mencionó que en sus días de descanso, acostumbraban a viajar principalmente dentro del país en áreas de descanso; mientras que el 50% restante, no lo hacían por cuestiones económicas. Los primeros lo hacen mínimamente dos veces al año, y porque consideran importante el tiempo de recreación, pues según sus argumentos, no todo es trabajo, ni academia.

Para finalizar, el 75% de los profesores mencionaron que pertenecían a clubes relacionados con el deporte (juego, de gimnasios, ciclismo) y la danza (folklórica); mientras que el 25% restante, no pertenecía a alguno de éstos ni de otros. Aunque agregaron estos últimos en sus respuestas que era importante para ampliar los círculos sociales, y por la creación de vínculos de compañerismo, no desarrollados en otros campos.

Desde esta perspectiva, el capital cultural incorporado relativo a los valores de los profesores, así como respecto a sus ideas y apreciaciones artísticas, están encaminados al bien común y a la transformación del individuo. Cuestión que se ve reflejada en el propio lema de la universidad “Educar para transformar” o en el objetivo general del programa de posgrado de la MECPE. No obstante, dichos bienes, a pesar de ser coherentes en el discursos y dado sus respuestas, en realidad sólo figuran en un sentido meramente discursivo porque en la práctica, son totalmente opuestos.

Por tanto y de manera general, según Bourdieu (1987; citado en Gutiérrez, 2005: 42), el capital simbólico, cultural, social y económico están vinculados con el volumen global y la estructura de dicho capital. Estas dimensiones se pueden identificar dentro del cuerpo académico de la MECPE, en la siguiente forma:

- a) En el espacio social global, según el volumen global del capital, se ubican los profesores que mantienen alguna relación con el director o con algún coordinador (incluso el director o los coordinadores mismos), con mayores recursos efectivamente utilizables y que pueden disponer en situaciones específicas.
- b) En el espacio social global, según la estructura del capital, se ubican los profesores que no necesariamente se encuentra materializado algún tipo de capital, pero que por su estructura es reconocida.

Por tanto, el volumen global y la estructura de los capitales de los profesores, son como una especie de monedas con determinado tipo de valor que inciden directamente en la

obtención o no de beneficios en particular dentro del campo. En este sentido, también la escolaridad y la profesión de los padres, el número de hermanos y el lugar ocupado entre ellos, el lugar de nacimiento y el de residencia, el estado civil; así como el ingreso mensual en términos económicos son factores que anteceden a dicho volumen y estructura del capital; toda vez que son factores que inciden como parte de las estructuras estructuradas y estructurantes que influyen en el habitus de clase del profesor. Por ejemplo, no es lo mismo ser hijo de un padre profesor y de una madre con estudios de preparatoria, que de un padre y madre que no tuvieron la oportunidad de terminar la educación básica (*e.g.*: la primaria), porque dichos factores influyeron en que a éste hijo (ahora profesor), se dedicara a la docencia por gusto (por ver a sus padres con un capital cultural aprehendido) que por necesidad (por no tener otras opciones de estudio).

Ello, se ve reflejado por ejemplo en la durabilidad de sus gustos por las Bellas Artes y el gusto por éstas, incluso en si practican alguna de ellas; *e.g.*: en las encuestas hay profesores que dicen que tienen algún gusto por determinado tipo de artes, e incluso mencionan el nombre de alguna de éstas que dicen es de su gusto. Aunque a ciencia cierta, eso no implica que lo conozcan a profundidad, y sólo pudieron haberlo dicho porque la ocasión lo requería. Sin embargo, de ser el caso, no hubieran existido casos que profesores que en un inicio mencionaron les gustaba alguna manifestación artística, no contestaron al momento de preguntarles el nombre de alguna de las mismas, sobre todo cuando dijeron que *desde siempre* habían tenido acercamiento a éstas y *desde siempre* les llamaron la atención.

Caso contrario al caso de profesores que reconocen que básicamente desde los estudios de secundaria su interés fue despertando, pero que se nota su conocimiento al respecto. Lo anterior con base en sus respuestas, al mencionar más de una obra artística de su gusto.

4.3 FORMACIÓN DEL HABITUS ESTUDIANTIL EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DENTRO DE LA MECPE

La información que se ha logrado recuperar para el desarrollo de este tema, corresponde principalmente a alumnos que cursaron la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa dentro de la UPN-H. Ésta se rescata a través del diseño de una encuesta que contempla básicamente seis elementos a analizar, según lo descrito en el capítulo IV⁷², y

⁷² Metodología

que a su vez, estará empatada con la encuesta dirigida a los profesores de dicho posgrado, con la finalidad de estar en las condiciones de establecer y entretener no sólo relaciones entre estos agentes, sino las contradicciones que se develan a partir del análisis anteriormente descrito.

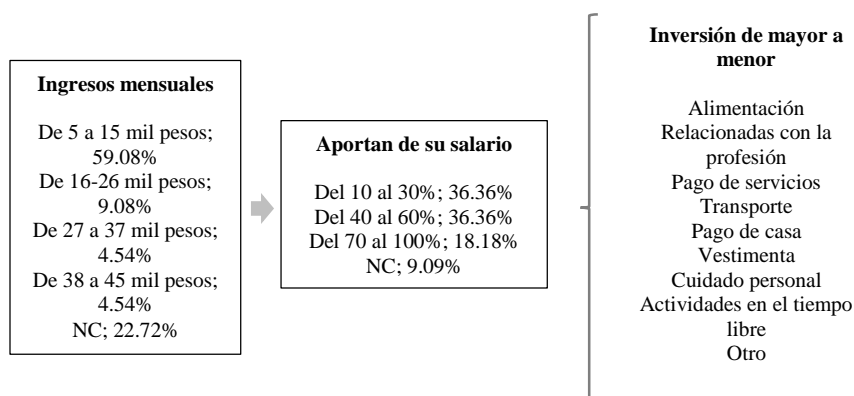
1. Datos generales

- a. De acuerdo a los datos obtenidos en el primer rubro *Datos generales*, se observa que de los 35 alumnos encuestados, el 72.72% corresponden al sexo femenino, mientras que el 27.27% restante son del sexo masculino. A su vez, las edades de dichos alumnos, oscilan entre los 27 y los 50 años de edad; específicamente el 40.90% tienen una edad de entre 27 a 32 años, el 27.72% tiene entre 33 y 38 años, el 18.18% fluctúan alumnos con edades de entre 39 y 43 años, el 9.09% menciona contar con una edad de entre los 44 y 50 años, mientras que el 4.54% restante, no dio a conocer su edad.
- b. Por otro lado, la profesión de los padres de estos alumnos, así como la vinculación que tienen éstos con familiares, en el marco del ejercicio de la docencia, denota el sistema de relaciones existente entre ellos con otros agentes del campo escolar. Véase lo siguiente:

Indicador	Padre	Madre
Escolaridad	Licenciatura 27.27% Normal Básica 18.18% Preparatoria 4.54% Secundaria 9.09% Primaria completa 27.27% Primaria incompleta 9.09% Ninguna 4.54% NC 4.54%	Licenciatura 9.09% Normal Básica 18.18% Carrera técnica 9.09% Bachillerato 4.54% Técnico medio 4.54% Secundaria 27.27% Primaria completa 18.18% Primaria incompleta 4.54% Ninguna 4.54%
Profesión u oficio	Finado 13.63% Pensionado 4.54% Comercio 13.63% Profesor jubilado 27.27% Prefecto de secundaria 4.54% Profesor activo 9.09% Jornalero 9.09% Jardinero 4.54% Construcción 4.54% Desarrollo de sistemas 4.54%	Ama de casa 31.81% Profesora jubilada 36.36% Comercio 22.72% Campesina 4.54% Profesora activa 4.54%
Familiares relacionados con la docencia	Sí 72.72% Tíos, esposa, herman@s, cuñados, sobrinos, primos, padres, abuelos. No 22.72% NC 4.54%	

Fuente: Elaboración propia. Datos generales

- c. El número de hermanos y hermanas que tiene el alumno de la MECPE, es en promedio de 1 a 10 hermanos; en donde el 13.63% tiene 1 hermano, el 40.90% tiene 2 hermanos, el 18.18% tiene 3 hermanos, el 4.54% tiene 4 hermanos, el 4.54% tiene 5 hermanos, el 9.09% tiene 6 hermanos, el 4.54% tiene 8 hermanos, y por último, el 4.54% tiene 10 hermanos. Los que a su vez, casi la mitad de los encuestados, es decir, el 45.45%, ocupan el primer lugar entre ellos; posteriormente el 22.72% ocupa el tercer lugar, después el 13.63% ocupa el segundo lugar, enseguida el 9,09% ocupa el séptimo lugar, y el 4.54% ocupa el quinto lugar, del modo que lo hace el 4.54% restante, con el cuarto lugar ocupado.
- d. La totalidad de los alumnos que estudian este posgrado, residen dentro del Estado de Hidalgo, en los municipios de Acaxochitlán (9.09%), Cuauhtepac de Hinojosa (9.09%), Ixmiquilpan (4.54%), Mineral de la Reforma (13.63%), Pachuca de Soto (40.90%) y Tulancingo de Bravo (18.18%); mientras que el 4.54% restante, no respondió la pregunta. Empero que dichos datos distan del lugar de origen de los mismos, en donde en algunos casos coinciden, en otros no; *e.g.*: Cuauhtepac de Hinojosa (4.54%), Ixmiquilpan (4.54%), Pachuca de Soto (18.18%), Tulancingo de Bravo (18.18%), Distrito Federal (18.18%), Huautla (4.54%), Metepec (4.54%). Mineral del Chico (4.54%), Santiago de Anaya (9.09%), Sancti Spíritus-La Habana Cuba (4.54%); mientras que el 4.54%, no respondió.
- e. El 50% de los alumnos son casados, el 31.81% son solteros, viven en unión libre el 9.09%, el 4.54% son divorciados y el 4.54% no respondieron a su estado civil actual.
- f. Los ingresos que ascienden mensualmente dentro de los hogares de los alumnos –y su distribución-, son los siguientes:



En consecuencia, se puede percatar que el grupo de alumnos encuestados, es un grupo feminizado y la mayoría de éste, están en una edad productiva; en tanto que una minoría, son personas que rebasan los 44 años de edad. Lo que supone que, esta mayoría esté interesada en su formación académica, sobre todo considerando las respuestas que emiten en el punto 5.3 *Expectativas a futuro, rubro 5. Del ingreso al estudio del posgrado en la Maestría en Educación Campo Práctica de la UPN-H*⁷³. Las cuales se relacionan con las oportunidades que el alumno considera, tendrá una vez que haya concluido el posgrado, que son: a) laborales (ascenso y estabilidad laboral, mejorar su práctica docente y obtener mayor número de horas como docente, según el 77.27%); b) profesionales (tener un mayor aprendizaje, seguir autoformándose y mejorar su desempeño como profesor, obtener cierto estatus social y fortalecer su currículum vitae, según el 95.45%); y por último, c) personales (aprender para la vida, crecimiento personal y reconocimiento social, incentivo para seguirse preparando, por satisfacción personal y reafirmar hábitos de estudio).

Por otro lado y considerando la información presentada anteriormente, se observa cómo es que a pesar de que no en todos los casos, los alumnos y alumnas son hijos de padres o madres egresados de una Escuela Normal, poco menos de la mitad de éstos (36.36%) contaban con estudios de profesor o profesora; mientras que el 63.63% son profesores jubilados y el 13.63% son profesores activos. No obstante que, de los padres que cuentan con estudios de licenciatura, por respuestas de los alumnos, también se dedicaban a la docencia. A su vez, los lazos familiares (consanguíneos o políticos), permiten establecer una relación estrecha con esta actividad, ya que el 72.72% mencionó tener parientes dedicados a la docencia.

En este sentido y retomando a Bourdieu (1997; citado en Colina, 2012), los agentes de este campo no actúan calculando sus interacciones, sino que son agentes socialmente predispuestos; ya que las disposiciones que han adquirido están en función del contexto en el que se desenvuelven y provienen, empero que puedan visualizarse como agentes con la intención de realizar las mismas acciones –al menos intencionalmente- de sus ascendentes familiares. Situación que explica, por qué el resto de los alumnos que están vinculados

⁷³ Véase Anexo 5. Encuesta dirigida a los alumnos de la MECPE.

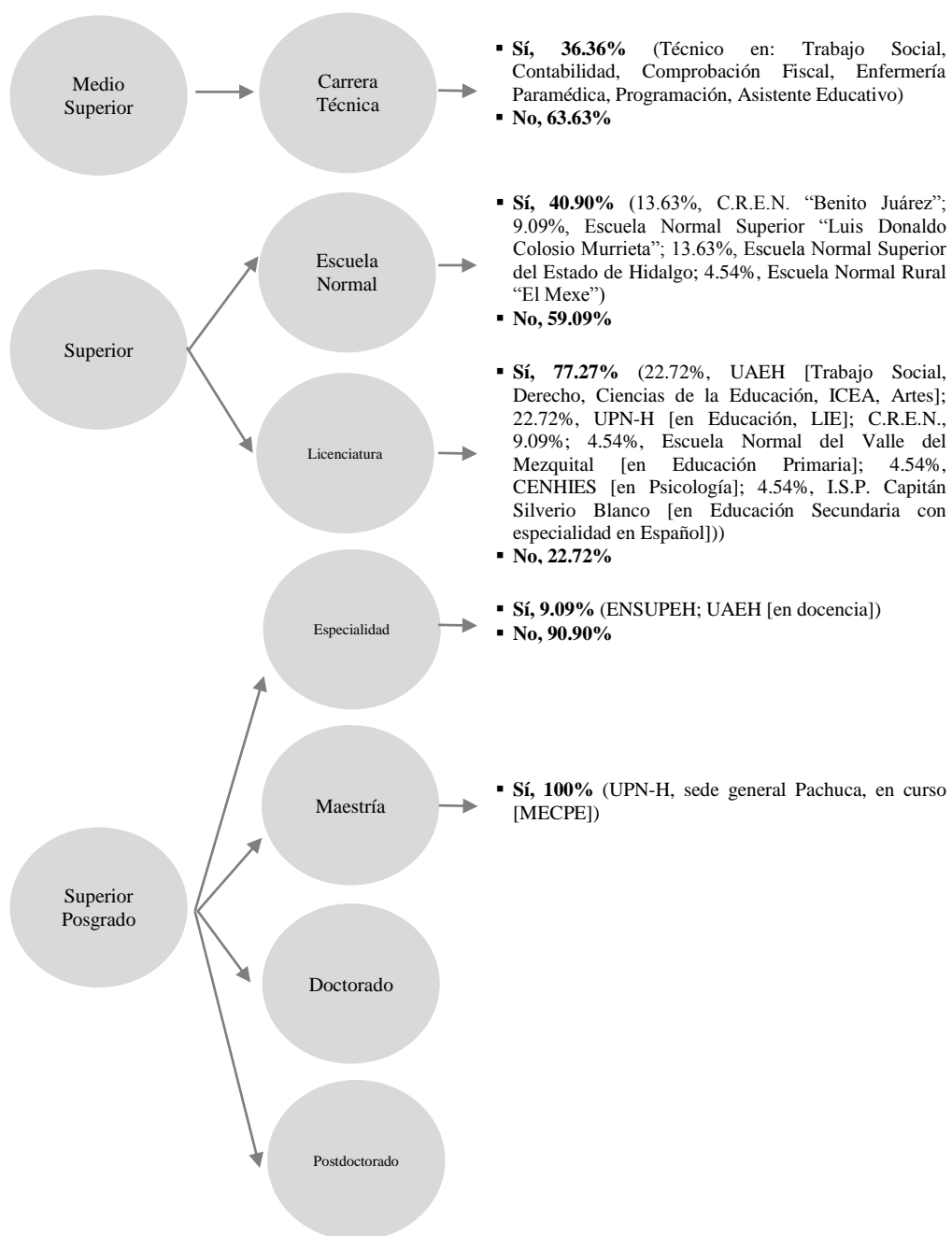
también al campo escolar, no tienen parientes que se vinculen con el campo escolar (según los estudios realizados y las profesiones u oficios a las que se dediquen éstos).

Asimismo, según los datos del lugar de nacimiento de los alumnos, es importante subrayar que aunque algunos de éstos hayan nacido incluso fuera del país o del Estado de Hidalgo; fueron atraídos por el campo escolar, uno por la actividad misma de dedicarse a la docencia, y otro porque tiene vínculos conyugales con un profesor que, pese a que el alumno no se dedicaba a la docencia en un principio dado que se insertó al campo en las funciones administrativas, se fue posicionando por su capital social en tanto su relación con el director general lo permitió; aunado a que dicho alumno también realizó estudios en el Instituto Superior Pedagógico de La Habana, Cuba.

Por tanto, lo anterior supone que no únicamente quienes están cercanos geográficamente a la institución, estudian en dicho posgrado; sino aquellos que tienen el capital social y el capital cultural que les permitan incorporarse no sólo al propio campo, sino a irse posicionando dentro del mismo.

Es difícil creer que el capital económico que poseen los alumnos, pueda estar relacionado directa o indirectamente con la inversión que éstos destinan a las actividades vinculadas con la profesión que ejercen y con las posibilidades que tienen en acceder o no a un lugar, *e.g.*: la institución en la cual realicen estudios de posgrado, cuyo caso es la UPN-H. Sin embargo, sí hay una conexión, considerando sobre todo que del 100% de alumnos encuestados, el 40% invierten en dicha actividad y que de los motivos por los cuales comentaron haber ingresado al posgrado en la institución, se deben a asuntos de carácter personal en un 23.04%, relacionados con el que el pago de la colegiatura sea accesible y acorde a sus ingresos económicos, aunado a la consideración que, si estudian un posgrado en la UPN-H, tendrán mayores probabilidades de obtener un ascenso en su lugar de trabajo, o mínimo adquirir otro mejor según sus expectativas (que vaya con su perfil, en niveles superiores como las escuelas normales o las IES).

2. Formación Académica



Fuente: Elaboración propia. Estudios profesionales e institución donde se cursaron.

En el marco de los datos obtenidos dentro del rubro de *formación académica* de los alumnos, se puede percibir que un poco menos de la mitad (40.90%) estudiaron en el sistema de Educación Normal; sin embargo, el 77.27% de quienes estudiaron una licenciatura, también estudiaron una carrera vinculada ya sea a la educación general, y a la

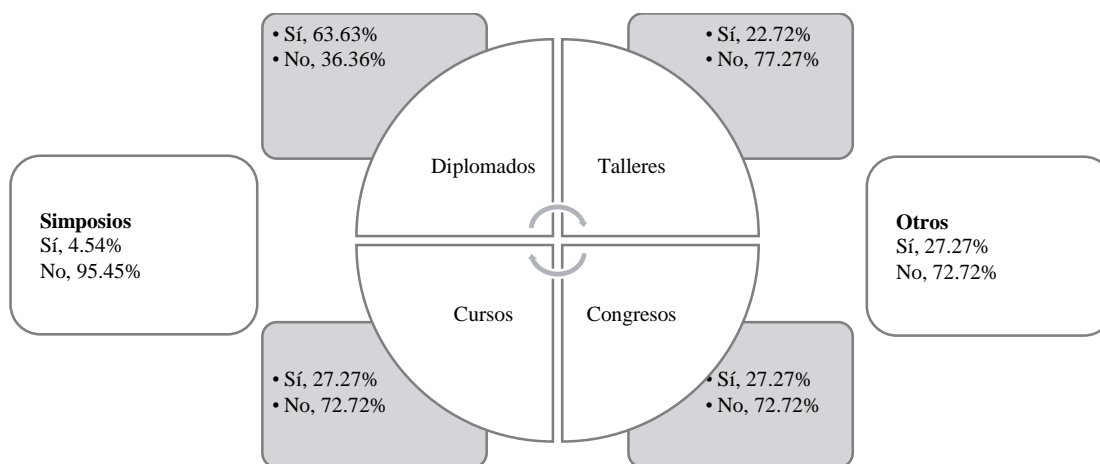
docencia en particular. Lo que sugiere que, a pesar de haber considerado el sistema de educación normal y la licenciatura como modalidades de estudio diferentes, dado el nivel y la forma en que operan, ambas se fusionan al momento de pensarlo en términos de campo disciplinar y de formación.

Ahora bien, de la totalidad de estos alumnos, únicamente el 9.09% mencionaron haber estudiado una especialidad. Cosa no extraña es que lo hayan hecho en el marco de las actividades que realizan (docencia), y aún más en sistemas escolarizados dentro del campo escolar (Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo y Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo).

Finalmente, se observa que en su mayoría no estudiaron una carrera técnica como parte de los estudios realizados en el nivel medio superior (63.63%), pero quienes lo hicieron, fueron en sistemas escolarizados dentro de los subsistemas estatales descentralizados (CECyTEH y BEH), así como en los sistemas federales (CBTis, CECATI). Dichos estudios están vinculados a las ciencias sociales (trabajo social y asistente educativo), a las ciencias exactas (contabilidad, comprobación fiscal, programación) y de la salud (enfermería paramédica).

En tanto que, en el apartado de estudios de posgrado todos sin excepción alguna mencionaron estudiar la MECPE, y a la inversa, no contar con estudios de doctorado o postdoctorado.

Formación continua



Fuente: Elaboración propia. Formación continua

Con base en los datos recabados en este apartado, se puede percibir que los alumnos de la MECPE, han participado en procesos de educación continua en el ámbito que les ocupa.

De manera puntual, han acudido en mayor medida a diplomados, posteriormente a cursos, congresos y otros, y en menor medida a simposios. En este sentido, los diplomados a los cuales han asistido, ha sido como asistentes en las temáticas de la Reforma Integral de la Educación Básica, Economía sustentable y cultura financiera, Desarrollo humano, Ceguera y Visión, Tanatología, Creación Literaria, Terapia sistémica, Competencias docentes, Tutoría con acompañamiento y Formación de Formadores; siendo la primera y las dos últimas de éstas, las que tienen mayor poder de convocatoria y que fueron impartidos en su mayoría por la UPN-H, la SEPH; en tanto que también se distinguen instituciones como el Colegio Médico Hidalguense, la UNAM, el Claustro de Sor Juana y el ITESM, en menor medida.

Asimismo, dentro de las instituciones en las cuales cursaron los talleres fueron: UPN-H, la SEPH y el Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo (CECULTAH); en las temáticas de Tutoría y asesoría académica, Matemáticas, Actualización docente, Planeación por competencias y el Uso de las TIC's.

En el caso de los cursos, únicamente del 27.27% que mencionó haber asistido a éstos, fueron en los temas de Historia, Inglés, Metodología de la enseñanza del Inglés e Intel; promovidos nuevamente por la SEPH-SNTE, la UAEH, Intel y la Secretaría de Salud.

De igual modo, los congresos a los que se presentaron se relacionan con los temas de Investigación Educativa, convocado por la UPN-H; Educación Física, invitados por la Asociación Mexicana de Educación Física, Habilidades Digitales por la SEPH y Filosofía de la Educación, por la UNAM.

En tanto que, para en el rubro de los simposios, se acudió según la convocatoria de la UPN-H y la ENSUPEH, en Normativa de la Investigación; y en *otros* a los que fueron asistentes dichos alumnos, son: Certificación en aprendizaje acelerado, por la UPN-H; Promotor artístico, por la SEPH; el Inglés como lenguaje [s.d.] y coloquios internos en Investigación organizados por la SEPH y la UPN-H.

Pareciera ser por todo lo anterior que, dentro de las instituciones cuyo mayor poder de convocatoria dentro del Estado de Hidalgo, son la UPN-H, la SEPH, las escuelas de educación normal, dado que en su mayoría son las instituciones en las cuales los alumnos realizaron estudios de formación continua, en una mínima parte, están instituciones como la UNAM, el Colegio Médico Hidalguense, el CECULTAH, la UAEH y la Asociación Mexicana de Educación Física. Cabe señalar que, dicho tipo de formación (en particular la encaminada a la educación y a la docencia), corresponde a las instituciones en donde se realizaron los estudios, sobre todo las que están enmarcadas dentro del territorio hidalguense.

Con todo lo anterior, se observa que hay una centralización de y en los procesos de formación en general de los alumnos; la cual se puede ubicar en SEPH y UPN-H principalmente; y a riesgo de pretender generalizar, según los datos indican que quienes son formados dentro de estas instituciones, permanecerán allí, aunque posiblemente como formadores de docentes, o bien, como burócratas en el sistema educativo de la entidad.

3. Datos de la institución de adscripción

Nivel	Porcentaje	Total
Básico		86.33%
▪ Jardín de Niños	4.54%	
▪ Primaria	54.54%	
I. Pública	50%	
II. Privada	4.54%	
▪ Secundaria	4.54%	
▪ Telesecundaria	13.63%	
▪ Jefatura de sector	4.54%	
▪ USAER	4.54%	
Medio Superior	0%	0%
Superior		13.63%
*UAEH	4.54%	
*UPN-H	9.09%	
*Licenciatura		

Cargo ocupado	Porcentaje
▪ Asesor Técnico-Pedagógico	4.54%
▪ Directivo con grupo	4.54%
▪ Directivo efectivo	4.54%
▪ Docente de apoyo	4.54%
▪ Docente frente a grupo	81.81%

Actividades desarrolladas	Porcentaje
▪ Apoyo a docentes	4.54%
▪ Cargos administrativos y de asesoría	4.54%
▪ Docencia y dirección, docencia y actividades administrativas, docencia	86.36%
▪ Orientación a padres de familia	4.54%

Fuente: Elaboración propia. Institución donde labora o laboraba; cargo ocupado y actividades desarrolladas.


En el margen de los datos obtenidos, se observa que el total de los alumnos encuestados pertenecen al campo escolar, mas no así en el ejercicio de la misma actividad realizada; e.g.: algunos de ellos se dedican a la docencia (86.36%), a la orientación a padres de familia (4.54%), apoyo a docentes (4.54%) y a cargos administrativos y de asesoría (4.54%). Sin embargo, pese a que todos ocupen un lugar en el campo escolar, es importante mencionar que los niveles educativos y los contextos educativos y escolares en donde se

desenvuelven son distintos *i.e.*: el 86.33%, se ubica en el nivel básico en todos sus niveles (a excepción de educación inicial), algunos como docentes y otros como administrativos, con cargos directivos o de apoyo a la educación; mientras que el 13.63% restante, aunque desarrollan la actividad docente como en otros casos, lo ejercen dentro del nivel superior (en licenciaturas); en tanto que el nivel medio superior no hay evidencia que alguno de los alumnos se desenvuelva en algún tipo de bachillerato general, federal o autónomo.

Estos datos se ven reflejados en la información respecto a los ingresos que obtienen dichos alumnos mensualmente; ya que los que ocupan cargos de director, apoyo técnico-pedagógico y/o jefes de sector, son mayores que los que son docentes frente a grupo, e inversamente proporcional a la institución a la que pertenecen. Por ejemplo, la percepción económica mensual varía en función de si se es docente frente a grupo, dentro del nivel de primarias generales, que en el de secundarias o telesecundarias (regularmente en estas últimas es mayor), así como de las horas que éste tenga y de si corresponde al sector público o privado, pues a pesar de que las horas influyan en su ingreso, también incide si son de nuevo ingreso al sistema educativo o si cuentan con antigüedad en éste.

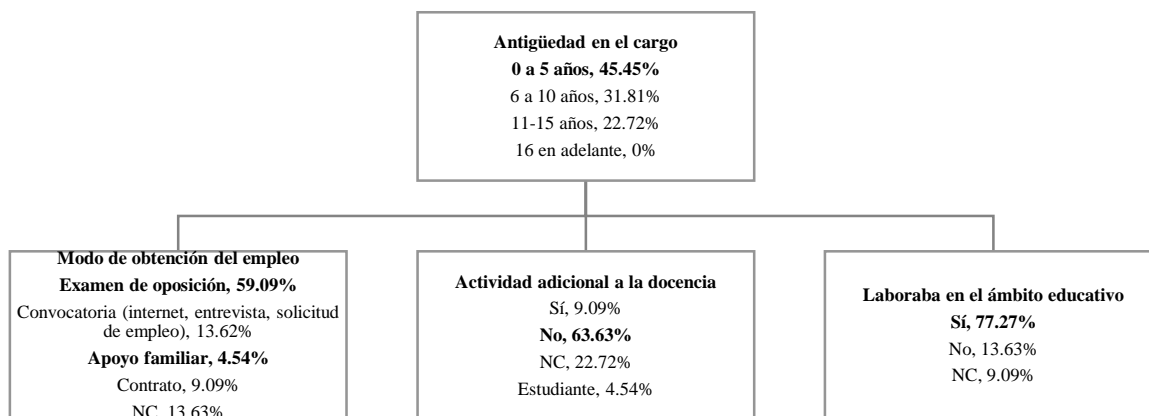
De ahí que posiblemente, que el 13.63% de estos alumnos desarrollen otra actividad distinta a la que ejercen (véase la tabla inmediata), pero vinculada al campo escolar.

Ingreso-Porcentaje				Total	Sí	No	NC
\$ 1,800.00 4.54%	\$2,750.00 4.54%	\$4,000.00 9.09%	\$5,000.00 9.09%	27.26%	13.63%	72.72%	13.63%
\$6,000.00 9.09%	\$7,000.00 4.54%	\$8,000.00 22.72%	\$9,000.00 13.63%	49.98%			
\$10,000.00 4.54%	\$13,000.00 4.54%	\$ 15,000.00 4.54%	\$28,000.00 4.54%	18.16%			
			NC, 4.54%	4.54%			



<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tallerista ▪ Profesora de Inglés

Fuente: Elaboración propia. Ingreso mensual y actividad diferente a la descrita.



Fuente: Elaboración propia. Antigüedad en el cargo, modo de obtención del empleo, actividad relacionada o no con la docencia, laboraba en el ámbito educativo.

De acuerdo al diagrama presentado, se puede decir que poco menos de la mitad (45.45%) de los alumnos, no tienen más de cinco años desempeñando el mismo cargo en su lugar de adscripción, y que, en su mayoría cuenta con más de seis años y menor a dieciséis (54.53%); de igual modo, en mayor medida los alumnos laboraban en el ámbito educativos (77.27%) y el 9.09% realizan otra actividad adicional a la docencia y al campo escolar, las cuales están vinculadas al campo literario (escritora y el trabajo en una fundación).

Lo que equivale a decir que dichos alumnos, sólo se van posicionando dentro del mismo campo, que mantienen relación con otros campos, pero que no se desvinculan totalmente del escolar.

A su vez, es interesante observar que la mayoría (59.09%) obtuvo ese empleo a través del examen de oposición convocado por la SEP Federal y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), que el 13.63% lo consiguió por medio de una convocatoria (internet, entrevista, solicitud de empleo), que el 4.54% haya sido a partir de apoyo familiar y que el 9.09% restante, lo haya adquirido por contrato.

Dichos datos resultan atractivos de analizar, ya que explica los motivos expuestos para ingresar a los estudios de posgrado de la MECPE dentro de la UPN-H, en tanto que con dichos estudios, los alumnos de contrato y nuevo ingreso (examen de oposición) pretenden

promoverse dentro del Servicio Profesional Docente para ascender de nivel (puesto directivo, mayor número de horas, supervisor), o bien para obtener una plaza de nuevo ingreso en educación básica o media superior (quienes son de contrato, una vez que cubran el perfil docente; y quienes trabajen en escuelas privadas o los que no cuentan con una estabilidad social-laboral, y por tanto, económica).

4. Resumen curricular

Docencia 100%	Investigación Sí, 5% No, 77.27%
Divulgación Evaluación institucional Diseño, análisis y/o evaluación curricular 0%	Cargos académicos Sí, 13.63% No, 86.36%

Fuente: Elaboración propia. Resumen curricular.

Según la información proporcionada y considerando los datos anteriores emitidos por los alumnos, el 72.72% dice sentirse satisfecho con las actividades realizadas hasta el momento en el campo laboral y profesional, ya que desde su perspectiva les agrada ejercer la profesión de la docencia (y el 100% de los alumnos han ejercido la docencia); aunado a que invariablemente ésta requiere de una preparación y actualización constante. Por tanto, los proceso de enseñanza y aprendizaje, como profesor y como alumno de un posgrado del cual forman parte, respectivamente, les permite no sólo aprovechar las oportunidades que les brinda el sistema educativo, sino que en consecuencia, estén en la posibilidad de ejercer un buen trabajo frente a sus alumnos, o como administrativo, según sea el caso.

No obstante, el 18.18% comentó no estar satisfecho del todo, ya que desde otra arista, la docencia es una actividad que implica realizar otras actividades propias al mismo campo escolar, como son gestión y administración de los recursos, desde otros espacios –y no precisamente educativos o escolares-. Además, de que su práctica docente puede mejorar aún más, situación que no implica necesariamente que cursan un posgrado ésta se perfeccionará su práctica docente o educativa. Asimismo, comentan que el factor tiempo, es

un elemento importante al emitir una respuesta, no sólo en relación a los proceso de formación, sino a los procesos vinculados con el trabajo, cuya dedicación llega a ser extenuante en algunos casos; sobre todo considerando, que son profesores-alumnos que no se dedican de tiempo completo a la escuela o al trabajo, respectivamente.

Por otro lado, en relación a la pregunta de cuáles eran las actividades de docencia, investigación, divulgación, cargos académicos, evaluación institucional, y diseño, análisis y evaluación curricular; el 100% mencionó que ha desarrollado la docencia; mientras que únicamente el 22.72% comentó haber realizado funciones de investigación, como son: publicaciones en memorias de congresos convocados por la UPN-H, con la temática de “Practicando tutoría”; coloquios organizados por la UPN-H bajo la temática de “Normativa en la Investigación”; publicación de un libro titulado “Poesía y Canto” por el CECULTAH; por pertenecer al equipo de investigación en normales y porque han acudido a ponencias en el extranjero, una de ellas es la dictada en Buenos Aires, Argentina, en el marco del 50 Aniversario de la muerte de Eva Perón. A su vez, ninguno de los encuestados comentó haber realizado funciones en la divulgación, la evaluación institucional, y el diseño, análisis y evaluación curricular; en tanto que el 13.63% mencionó ostentar un cargo académico (Asesor Técnico-Pedagógico, como Secretario de la Organización de Plantilla en el SNTE y como Director de una escuela telesecundaria).

En este sentido, se observa que los alumnos encuestados, ya poseían cierto tipo de habitus, que coadyuvaron a favor para la entrada y permanencia del campo –y por tanto, de la dinámica de ese espacio social-; por lo que muchos de estos agentes únicamente dejan actuar dicho habitus propio de un profesor de educación normalista para satisfacer las exigencias inscritas en él, aunque éstas parecieran ser en un inicio totalmente naturales y desinteresadas (Bourdieu, 1990; citado en Colina, 2012).

5. Del ingreso al estudios del posgrado

Este rubro, está conformado por tres componentes que indicarán a su vez, cómo ha sido el tránsito de los alumnos antes, durante y después de cursar el posgrado de la MECPE, dentro de la UPN-H; por lo que es pertinente mencionar que, éste último elemento se desarrolla conforme a las expectativas que tiene el alumno con respecto al programa, considerando el

egreso del mismo de manera prospectiva, ya que cuando se realizaron las encuestas, éstos seguían siendo alumnos.

Antes del ingreso

Los motivos por los cuales los alumnos consideraron la posibilidad de estudiar la MECPE en la UPN-H, responden básicamente a los de carácter personal que incluyen las relacionadas con algún tipo de motivación indirecta a los propios estudios, y a otro de carácter formativo, que se vinculan directamente a la preparación y al aprendizaje, como se muestra a continuación:

- a. Personales. Dentro de los personales se destaca que su situación laboral actual no es favorable, los costos de colegiatura de la maestría son accesibles, por superación personal, por el prestigio de la institución, la validez del título, por su ubicación geográfica, por el horario flexible, porque no obtuvieron el apoyo de la beca-comisión por parte de SEPH y dada dicha situación, el Director General en turno de la institución, ofreció la oportunidad de estudiar esta maestría y seguir impartiendo clase dentro de la licenciatura dentro de la UPN-H; así como por las posibles conveniencias laborales que puedan mejorar en este sentido. Ello, representó en dato duro el 23.04%.

- b. Formativos. Dentro de los motivos de carácter formativo, se ubican el contar con el perfil docente que requiere la práctica educativa, el mejorar su práctica docente, por el nivel académico de los profesores de la UPN-H y porque consumen lo que les ofrece el sistema educativo, y en específico el Estado. En este sentido, el porcentaje que refieren a este carácter, resultó ser el 76.96%.

En vista de la información anterior, habría que analizar entonces que, aunque no se da el caso de que en su mayoría los alumnos hayan considerado estudiar la MECPE por razones de carácter personal, sino por las de carácter formativo (76.96%); es un punto debatible en tanto ello puede incidir de manera directa del por qué hay un bajo índice de titulación y de eficiencia terminal. No obstante a que, para poder ingresar o posicionarse en un cargo de más alto nivel con implicaciones en la mejoría de sueldo, ingreso al servicio profesional

docente o a otro nivel educativo (aparte del básico), deba ser necesario –en teoría- la obtención del grado, mas no en la práctica.

Por otro lado, y a partir de lo presentado, el habitus estudiantil del alumno y el habitus de investigación del profesor-investigador de la MECPE, se puede visualizar según Bourdieu:

Como un sistema de disposiciones a ser y a hacer, es una potencialidad, un deseo de ser que lleva al sujeto a tratar, inconscientemente, de crear las condiciones de su realización y, por tanto, de imponer las condiciones favorables para lo que es. En consecuencia, muchos de sus comportamientos pueden comprenderse como esfuerzo para mantener un estado de mundo social que sea capaz de ofrecer las posibilidades de actualizar las disposiciones adquiridas. (Bourdieu, 1997: 197)

Asimismo, dicha información, se puede relacionar o incluso contrastar, con la que emiten en el punto 5.2.1 en donde los mismos sujetos responden a si los motivos por los cuales ingresaron a dicho posgrado, se están cumpliendo o no, y en función de qué. Para ello, es preciso dar a conocer las respuestas que emitieron, para después realizar ese proceso de comparación.

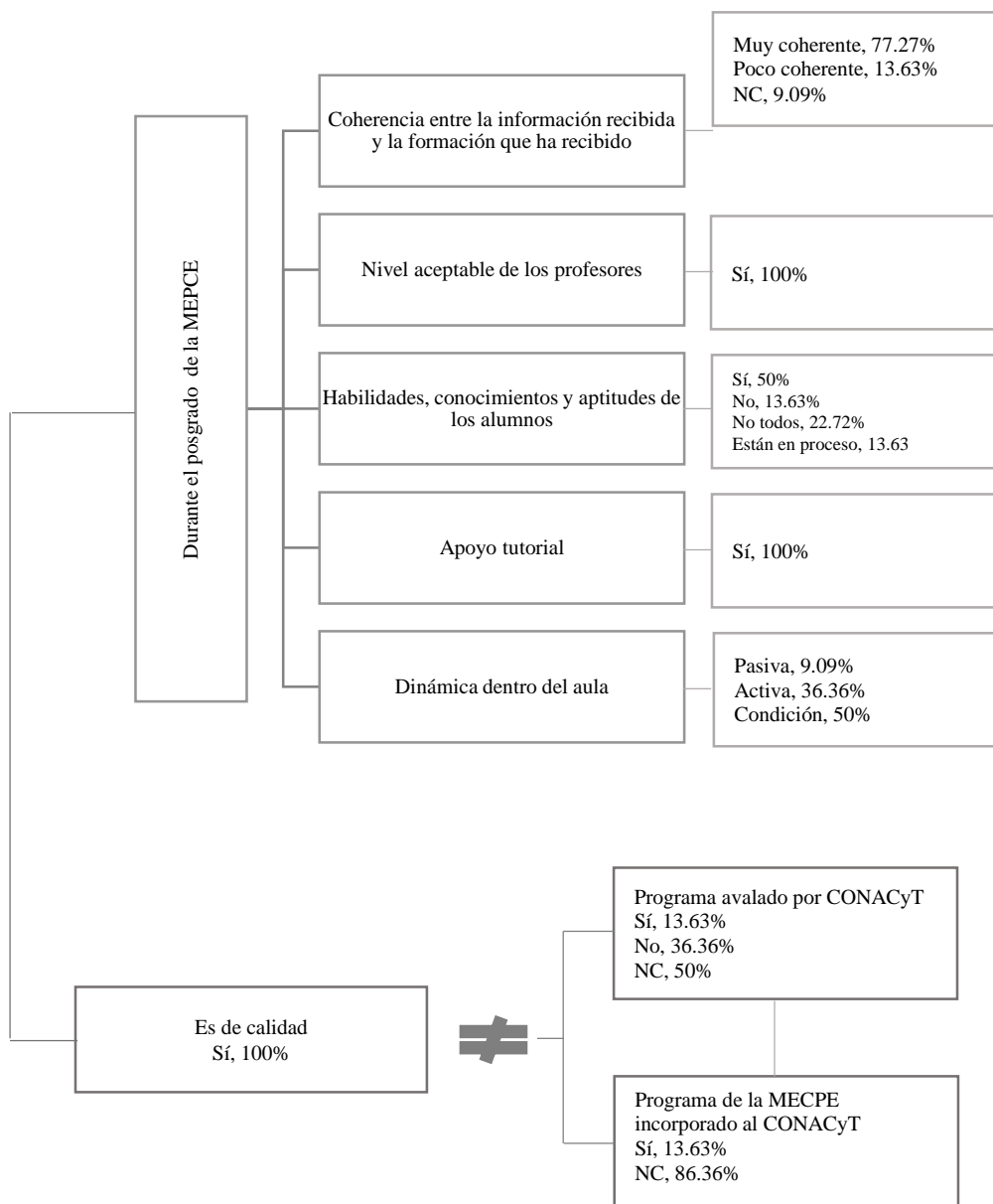
Según las respuestas de los alumnos, el 77.27% % de ellos, sí se están cumpliendo los motivos por los que ingresaron de manera satisfactoria, dado que aprenden; porque el trabajo de investigación que realizan durante el posgrado y las actividades que se derivan de ello, son de su interés; porque desde siempre fue su inquietud estudiar un posgrado; porque se han respetado tanto los horarios de clase como las colegiaturas; porque los maestros se mantienen actualizados; porque cumplen con las expectativas que inicialmente tenían, incluso las superan, y porque permiten comprenden contenidos que dando clase en licenciatura, no entienden del todo.

El 13.63%, comentan que no están siendo satisfechos dichos motivos porque éstos estaban encaminados al ámbito pedagógico, que al sociológico; porque el sistema de enseñanza e institucional es monótono y tradicional, además de que es diferente al sistema de las escuelas normales de la entidad, y porque no está enfocada al ciento por ciento a la práctica profesional.

En tanto que el 9.09% restante, indicó que no estaba satisfecho porque no es lo que esperaba en toda la extensión de la palabra y porque dicho posgrado está más orientado a la investigación que a la profesionalización docente.

Dichas respuestas, se reflejan en el siguiente apartado:

Durante el posgrado



Fuente: Elaboración propia. Durante el posgrado

De acuerdo a los datos proporcionados referentes a las respuestas desde la perspectiva del alumno que está estudiando el posgrado de la MECPE, el 100% de éstos, considera que dicho posgrado es de calidad desde su perspectiva de acercamiento al programa, mas no considerando los parámetros y requisitos que establece CONACyT para considerar un programa de posgrado de calidad incorporado al PNPC, ya que únicamente el 13.63% sabe lo que es un programa avalado por CONACyT que, de manera muy sucinta expresan que son los que tienen apoyos de becas para sus estudiantes, apoyos económicos para la investigación dentro de las IES con posgrados de calidad y que los programas que ingresan, son los de doctorado. Entre las razones que emiten para considerarlo así, son:

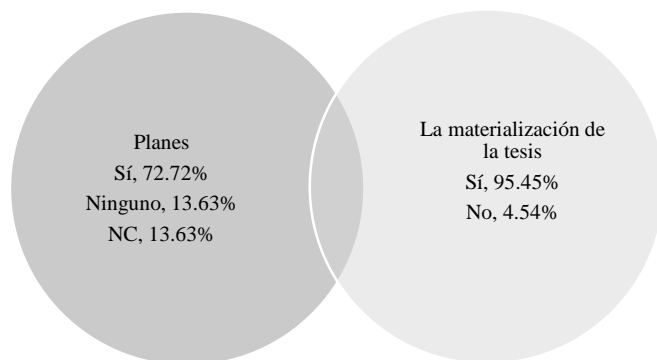
- En mayor medida, que los profesores están preparados y en menor medida porque tiene validez oficial de SEPH. Además de los siguientes: el programa es gradual, adecuado y formativo; hay una asesoría cercana de los profesores para con los alumnos, tanto para el proyecto de tesis, como para la adquisición de habilidades para el estudio; por el tipo de lecturas que analizan en los seminarios; por la diversidad de material didáctico; porque se inician en actividades que involucran a la investigación; porque el plan y programas de estudios están acordes al nivel de un posgrado; porque el programa es actual y pertinente; porque hay un proceso de selección –previo al ingreso-; porque la institución es de prestigio; porque hay reflexión sobre su quehacer docente; porque estudiar este posgrado, aporta cierto reconocimiento social y por la dinámica dentro del aula.

Simultáneamente y a pesar de que la totalidad de los alumnos dicen que este posgrado es de calidad, también dan sugerencias para que el programa mejore, como son:

En mayor medida, la actualización de textos de las antologías, así como el replanteamiento de los reportes de lectura, ya que es más importante el avance al proyecto de tesis que dichos reportes; y en menor medida, el horario de impartición de clases. Aunado a estos, también mencionan de manera regular que: requieren de una formación más pedagógica que sociológica; es necesario que se enfoquen más en el estudiante que va a egresar, que en la tesis; se propongan diversas perspectivas teóricas y metodológicas para abordar un problema; no sea tan rutinaria la dinámica escolar y áulica; haya más difusión del programa; se mejore la infraestructura escolar; en los coloquios se dé la oportunidad de

contraargumentar; que se trabajen textos completos y no fragmentados; se puedan elegir los lectores para los proyectos de tesis; incorporen nuevos temas y se replantee la currícula, pues hay contenidos que deben impartirse en el primer semestre y no en los últimos.

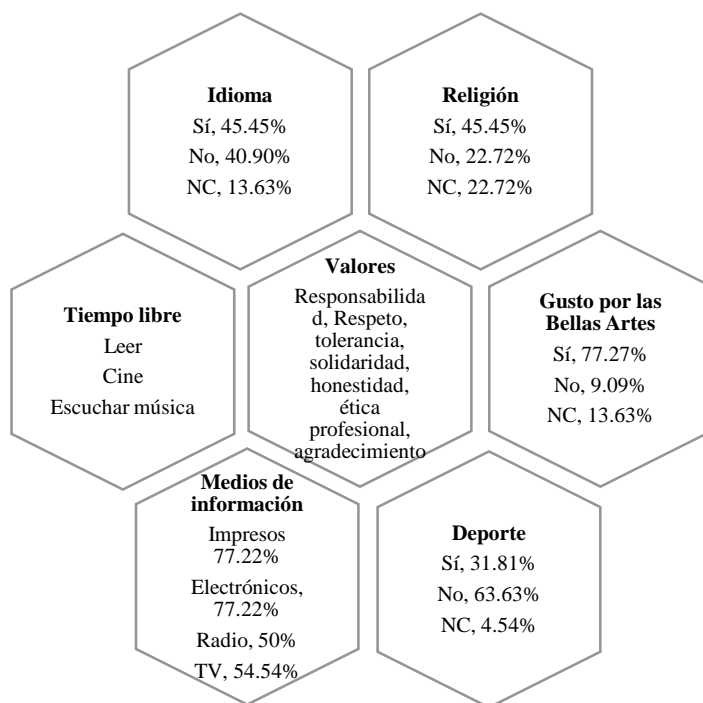
Expectativas a futuro



Fuente: Elaboración propia. Planes laborales y de formación; Importancia de la materialización de la tesis al término del posgrado

Otro rasgo importante para analizar en relación a las expectativas de los alumnos una vez que éstos egresen del posgrado, se vinculan con qué planes tienen en el plano laboral y profesional; ya que en tanto, tengan claridad en ello, habrá correspondencia con dos elementos clave en su elección de estudios: las oportunidades a las que se hizo referencia anteriormente y la importancia de materializar la tesis, cuyo sentido se comprende, a partir de las siguientes respuestas: por iniciar los trámites de titulación lo más pronto posible, dado que al término de los estudios escolarizantes, no tendrán el tiempo ni el dinero necesario para llevarlo a cabo; porque básicamente en la tesis, sistematizarán el trabajo de investigación que realizaron en torno a la práctica docente; porque constituye un reto personal y porque simplemente, desea consultar el documento cada que le sea necesario.

6. Gustos personales y otros



Fuente: Elaboración propia. Gustos personales y otros.

Por lo que se refiere a los gustos personales de los alumnos de la MECPE, se observa que a pesar de que el 81.81% considera importante el dominio de otro idioma dado que estudia un posgrado, únicamente el 45.45% de éstos dice habla un idioma aparte del español, aunque efectivamente no lo domina; sino que lo ha aprendido de manera parcial, en tanto lo lee y lo puede traducir gramaticalmente, mas no hablar o traducir a partir de la escucha. Es importante recalcar que, a pesar de que la pregunta en general se refería al dominio de otro idioma, la mayoría de las respuestas se refirió al dominio del Inglés, y únicamente el 9.09% hizo alusión a que hablaban y entendían el náhuatl, y que contaban con el nivel básico del portugués.

Por otro lado, también se destaca que el hecho de que los alumnos consideren importante el dominio de otro idioma y sólo refieran a dicho dominio el 45.45% de éstos;

no implica que ellos tengan el interés, sobre todo si se considera que el 59.09% de los alumnos, nunca ha tenido dificultades para hablar el español, únicamente el 13.63%, sí lo ha experimentado, pero en contextos que dicen ser bilingües (escuelas rurales e indígenas).

Es de subrayar que de los motivos expuestos que exponen los alumnos para considerar importante el dominio de otro idioma en vista de que estudian un posgrado, son: porque el Inglés es el idioma universal, porque el trabajo vinculado a la investigación (textos, congresos e intercambios) requiere dominar mínimo el Inglés y porque es requisito indispensable si se buscan otras oportunidades laborales dentro o fuera del país.

Por otra parte, casi la mitad de los alumnos (45.45%) mencionaron practicar la religión católica; en tanto que el 9.09% dijeron profesar el cristianismo, pero no como religión, sino como estilo de vida; mientras que el 22.72% dijeron no practicar ninguna religión, y el 55,72%, no respondió a la pregunta.

Igualmente, de los valores que operan más en sus prácticas diarias son: la responsabilidad (81.81%), el respeto (72.72%), la tolerancia (63.63%), la solidaridad (59.09%), la ética profesional (4.54%) y el agradecimiento (4.54%).

En cuanto a si practicaban algún deporte, el 31.81 comentó que sí; entre ellos el fútbol, corre o trotar, el basquetbol, el motocross, las pesas y la zumba. El 63.63% mencionó no practicar alguno, y el 4.54% no respondió a la pregunta.

En relación a si tienen gusto por alguna manifestación artística, el 77.27% mencionó que sí, principalmente por la literatura, la pintura, la danza, la música, el cine, el teatro, las artes visuales y las artes plásticas; situación que coincidió al momento de responder la pregunta relativa a si podrían mencionar el título o el nombre de alguna obra con su autor y la mayoría atendió a ella; mientras que el 9.09% hizo de la observancia de no sentirse atraído por ninguna, y el 13.63% restante no respondió la pregunta.

Ahora bien, el hecho de que se sienta el gusto o atracción por alguna manifestación artística no equivale a decir que se practique; ello con base a la pregunta enfocada a si el gusto correspondía con la práctica. En vista de lo anterior, únicamente el 36.36% dijo practicar alguna de éstas (literatura, danza [folklorica], canto, dibujo, fotografía, escultura y aerografía; en tanto que el 50%, mencionó no practicar alguna y el 13.63% no respondió.

Asimismo, exactamente la mitad de los alumnos ocupan su tiempo libre para la lectura; en tanto que el 50% restante, lo invierten en asistir al cine, estar con familiares y amigos, asistir a conciertos y escuchar música, hacer ejercicio, ver televisión y documentales, navegar por internet y descansar.

Finalmente, dentro de los medios que utilizan para informarse mencionan hacen alusión a las cuatro vías para hacerlo, que son los impresos (77.22% del 100%), los electrónicos (77.22%, del 100%), la televisión (54.54%, del 100%) y la radio (50% del 100%).

En lo que respecta a los medios impresos destacan los libros, el periódico (La Jornada), las revistas [Proceso] y por supuesto las antologías del posgrado. En los medios impresos mencionan los libros digitales, el periódico (La Jornada, Reforma y El Universal), el correo electrónico, instagram, Facebook y revistas científicas. Por otro lado, dichos alumnos comentan ver televisión tanto abierta como de paga y los canales varían en función de las televisoras y compañías; *e.g.*: televisa, televisión azteca, National Geographic Channel y History Channel. Y, el 50% que dijo escuchar la radio, en su mayoría hicieron referencia a la local, básicamente para enterarse de las noticias y acontecimientos ocurridos dentro de la región.

En este sentido y si se observa con detenimiento, el uso de los medios de comunicación e información, son los que manifiestan en todas sus modalidades al menos el 50% de uso; lo que implica considerar que al menos la mitad de los encuestados, tiene su atención focalizada en este aspecto, no sólo por el impacto que éstos generan en ellos, sino porque son las vías que tienen a su alcance para comunicarse e informarse (*e.g.*: la radio local y la televisión abierta).

A partir de los datos obtenidos y en el marco de la teoría de las Prácticas Sociales de Pierre Bourdieu se puede rescatar lo siguiente:

Considerando la fórmula planteada por Pierre Bourdieu en La Distinción, para explicar las prácticas sociales de los individuos:

$$[(\text{Habitus}) (\text{Capital})] + \text{Campo} = \text{Práctica}$$

Se puede decir que dentro de las prácticas sociales que el individuo produce, existe una relación dialéctica entre el campo donde éstas son producidas, y el *habitus*, que a su vez, las produce. En este sentido, son inseparables la sociedad y el individuo, en tanto hay una relación de estos modos de existencia, y en donde dicho individuo se convierte en un agente social productor de ciertas prácticas.

Bourdieu refiere al *campo* como estructuras sociales externas; es decir, lo social hecho cosas. Asimismo, dichos campos hacen alusión a un sistema de posiciones sociales históricamente constituidas y definidas. Mientras que el *habitus*, alude a las estructuras sociales internalizadas; es decir, lo social hecho cuerpo. Este *habitus*, se configuran en un sistema de disposiciones incorporados por los agentes a lo largo de su trayectoria social.

En este sentido, las prácticas sociales de los profesores-investigadores y de los alumnos de la MECPE de la UPN-H, se pueden explicar y comprender una vez que se recuperen aquellas relaciones objetivas que condicionan las condicionan, así como las representaciones subjetivas establecidas entre el individuo y lo que éste percibe, lo que para él representan dichas experiencias. En síntesis, estas prácticas a las que hago alusión, son un objeto de percepción, un objeto de análisis, en donde la intención es que se analice dicha realidad y la percepción de esa realidad.

De este modo, las representaciones de los agentes varía según la posición que han ocupado y que ocupan en el campo; *e.g.*: compárense las respuestas que emite la coordinadora de la línea de investigación de la MECPE, con respecto a los profesores del mismo posgrado, cuando se les formula la pregunta si consideran que el posgrado de la MECPE es de calidad. A lo que ella alude que efectivamente éste es de calidad, pues dicha propuesta es pertinente, además de que se observa un alto índice de titulación de los alumnos egresados (únicamente de la sede general Pachuca). Situación que no es extraña, dada su posición en el campo, pues además de ser una de las profesoras con una percepción salarial alta con respecto a sus pares, también cuenta con una relación de parentesco con el director general de dicha sede, aunado al hecho de que es una profesora que ha transitado en algunos de los programas educativos que ofrece la UPN-H (como profesora y como alumna), y que en resumidas cuentas, cuenta con 15 años adscrita en la UPN-H.

Postura que dista de un profesor que menciona que dado las estadísticas del índice de titulación (que es evidentemente bajo), además de la necesidad de la actualización docente, y que en el marco de estas condiciones, dicho posgrado no es de calidad. En este sentido, pese a que dicho profesor ocupa la misma posición de profesor dentro de la UPN-H, no cuenta con el mismo capital social del que goza la profesora. Además que se tendría que considerar la trayectoria laboral y escolar de dicho profesor; pues aunque siempre ha estado dentro del campo escolar, éste se ha incorporado a la institución de manera diferente a la que ocupa dicha profesora (examen de oposición vs comisión), y de que sus contextos laborales son opuestos (trabajo en SEP Federal vs trabajo en SEPH), con estudios de licenciatura y posgrado diferentes a las de la profesora (UNAM vs UPN-H).

Asimismo, estas representaciones varían según los habitus de dichos agentes. En consecuencia, puede observarse claramente que, en función de dichas percepciones y apreciaciones, éste emitirá su respuesta. No sólo por la historia del agente en el campo, sino por el sentido que éste le ha otorgado a la estructura de la que es parte.

Por ejemplo, cuando a los profesores y a los alumnos de la MECPE se les pregunta si se sienten satisfechos hasta el momento dada las actividades que realizan (en el ámbito profesional y laboral), la mayoría responden que sí porque aprenden y porque el estar dentro de este campo, les permite seguirse formando o tener otro tipo de oportunidades de este mismo tipo.

Llegado a este punto, es imprescindible mencionar que la dimensión histórica tanto de los alumnos, como de los profesores, se rescata a través de las trayectorias individuales (laborales, escolares, familiares y personales), pues de esta manera se pueden destacar con la génesis social e institucional de la que forman parte.

De igual modo, la acción social de los individuos –en términos de estrategia- es un elemento importante a analizar, dado que dichos agentes pareciera ser que actúan con base a ciertos intereses. Intereses que en forma de alternativa, eligen según su posición dentro del sistema, no sólo para incorporarse al campo, sino para permanecer en él; e.g.: cuando optan por presentar un examen de oposición para el ingreso a la institución, o cuando se reúnen en grupo de camarillas para asegurar su pertenencia a la misma.

Teniendo en cuenta lo anterior, corresponde mencionar en qué consiste el campo y el habitus.

4.4 CARACTERÍSTICAS DEL CAMPO ESCOLAR (UPN-H). LAS ESTRUCTURAS SOCIALES EXTERNAS O LO SOCIAL HECHO COSAS

En el marco del planteamiento anterior, el campo escolar en donde están inmersos estos agentes sociales está conformado por una serie de características que son propios de él, las cuales son:

- a) Un campo magnético que atrae a algunos agentes y a otros los repela; ello en tanto a cada campo corresponde un habitus propio del campo. De tal modo que la trayectoria familiar, profesional y laboral del agente en el campo escolar, tiene una relación directa con el habitus adquirido.
- b) Un espacio de juego históricamente constituido con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias (Bourdieu, 1987: 108). En consecuencia, para que funcione el campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, lo que principalmente se traduce en los diferentes capitales. Entre los capitales que están en juego, se pueden mencionar el económico, el social, el simbólico y el cultural. Sin embargo, estos capitales deben ser apreciados y considerados como bienes con valor para los agentes, no sólo por lo que representa para éstos poseerlos o acumularlos, sino porque son escasos (es el caso de la búsqueda de la obtención de una plaza docente, una promoción o ascenso laboral, una contratación en una institución diferente a la que se está adscrito).
- c) Un campo de luchas destinadas a conservar o a transformar la distribución de un capital específico. En el caso particular, las luchas que se observan entre los agentes se desarrollan a partir de estrategias de conservación que consisten principalmente en monopolizar el capital social y económico incorporado que allí se encuentran imbricados; así como aquellas que tienden a la subversión que, pese a que su capital económico y social sea menor, su capital cultural incorporado es mayor que el de los primeros.

No obstante, el capital simbólico también es objeto de lucha, toda vez que los agentes (profesores investigadores) se enfrentan continuamente de manera implícita

dentro y fuera del aula para legitimar su presencia dentro de la institución, y con ello, minimizar las actividades de sus pares a través de opiniones y comentarios.

Un elemento que vale la pena subrayar en este punto es que, los agentes que tienden a conservar también ciertas prácticas, son los que tienen más tiempo dentro de la institución y que a su vez, fueron formados dentro de ella; mientras que los que tienden a ser herejes, son los que no fueron formados en esa institución, que tienen menos tiempo de estar adscritos a la misma y que, en algunos casos, son más jóvenes y que no son profesores egresados de escuela normales, sino universitarias.

Asimismo, se puede señalar que dentro de este campo de luchas, quienes se enfrentan, tienen intereses específicos; los cuales se traducen en complicidades, acuerdos y/o compromisos que responden a necesidades de legitimación y consagración dentro de la universidad. Por tanto, este espacio no sólo es constantemente dinámico, sino que dichas luchas responden a la intención de mantener cierta estructura.

- d) En ciertos momentos, el campo se puede considerar como un mercado, en donde se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten y se pierden determinados capitales o bienes. Se producen por ser una parte de una institución meramente formativa; se distribuyen porque en tanto es una IES y dado que se forma parte del cuerpo académico de la MECPE, se asignan o se reparten capitales de tipo cultural a los alumnos; se consumen en caso de ser alumno dichos capitales culturales; y se invierten, cambian o pierden según la posición ocupada (*e.g.*: los profesores que sin capital social dentro de la institución, son expulsados de la misma; o bien, los profesores que ocupan otra posición dentro de la institución, a causa del ingreso de alumnos egresados de la misma institución o de otras).

En este sentido, según palabras de Gutiérrez (2005), se produce una situación de mercado en la cual se distinguen oferentes y demandantes del mismo bien, y en la cual comienzan a diversificarse tanto el consumo como la producción del bien en cuestión. Lo que lleva a plantear que, pese a que la oferta y la demanda de la MECPE, estén encaminados a la mejora de la práctica educativa del profesor (en sus diversos niveles educativos), la forma de quienes intervienen en este proceso de

oferta y demanda, de formación y de administración, es distinta dada sus trayectorias, *e.g.*: escolares y laborales.

De igual modo, el campo escolar está vinculado con el campo político; ello en tanto que para que se oferte un programa de posgrado en la entidad (específicamente la MECPE) y dado su historial en cuanto a pertinencia, factibilidad y eficiencia terminal, no debiera ofertarse. No obstante, en la toma de decisiones no basta que cuenten las de la institución misma, sino de quienes tienen interés porque dicho posgrado permanezca dada la representación que se tiene de éste entre el sector magisterial, que implica a su vez que incida de manera directa en el prestigio que se tenga respecto a la propia UPN-H en la entidad, considerando que es una unidad de una de las IES con más renombre nacionalmente dentro del ámbito educativo.

Los tipos de capitales comunes encontrados en los agentes (profesores y alumnos), son:

- Capital cultural.
 - i. Estado incorporado: a) conocimientos y habilidades relacionados con la práctica educativa y la práctica docente principalmente en educación básica, y en menor medida, en educación superior; así como las vinculadas con la gestión y la administración educativa en educación básica y superior, respectivamente; b) Valores como son el respeto, la responsabilidad y la solidaridad que priman en su práctica diaria; c) Ideas relacionadas con la no credibilidad de los partidos políticos, el rechazo o gusto por cierto tipo de manifestación artística (música clásica vs música popular [norteña, de banda, narcocorridos], literatura (novelas vs poesía).
 - ii. Estado objetivado: Novelas literarias, Antologías, Libros, Revistas.
 - iii. Estado institucionalizado: Posesión de títulos escolares relacionados a la educación (Profesor de Educación Primaria, Licenciatura en Educación, Especialidad en Docencia, Maestría en Educación Campo Práctica Educativa).
- Capital social.
 - i. Estado incorporado: Sindicatos, Clubes deportivos y literarios, fundaciones, SEPH (relaciones).

- ii. Estado objetivado: Sindicatos, Clubes deportivos y literarios, fundaciones, SEPH (asistencia).
- iii. Estado institucionalizado: Nombramientos (cargos administrativos; SEPH y sindicatos).
- Capital simbólico.
 - i. Estado incorporado: Investigaciones endogámicas (UPN-H).
 - ii. Estado objetivado: Publicaciones académicas (UPN-H; tesis en otras universidades).
 - iii. Estado institucionalizado: Ninguno.
- Capital económico.
 - i. Estado incorporado: Viajes (dentro y fuera del país)
 - ii. Estado objetivado: Percepción salarial.
 - iii. Estado institucionalizado: Ninguna.

Dentro del campo escolar, está presente en todo momento el término de *illusio*. Según Bourdieu y Wacquant:

La illusio es: lo opuesto a la ataraxia: se refiere al hecho de estar involucrado, de estar atrapado en el juego y por juego. Estar interesado, es acordar a un juego social determinado que lo que allí ocurre tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser perseguidas. (Bourdieu y Wacquant 1992: 80; citado en Gutiérrez, 2005: 44-45)

En este sentido, el juego para los agentes (para los profesores, entre pares; y para los alumnos con respecto a los profesores), tiene un valor; por ello su permanencia no sólo en el juego, sino en la lucha por la conservación modificación de ciertas estructuras o prácticas en la que, básicamente dichos agentes, mencionan no tener ningún interés de algún tipo. No obstante, ese “interés” por el desinterés, se diferencia en los agentes según la posición que éstos ocupen en el juego y según su trayectoria.

De manera que la visión de los agentes sociales, está vinculada al lugar que ocupa en el campo; y que a su vez, la distribución desigual de capital que está en juego, define las posiciones ocupadas. Dichas posiciones son relativas, ya que supone tener en cuenta que no se definen por sí mismas, sino en relación a otras posiciones. Por tanto, la posición se

define según Gutiérrez (2005)⁷⁴ como “un lugar ocupado en cada campo o, mejor, lugar ocupado en ese campo, en relación con el capital específico que allí está en juego”.

Lo anterior supone entonces considerar que las luchas que se gestan al interior del campo, corresponde directamente con la distribución del capital específico, según los siguientes criterios que se vinculan con la UPN-H:

- a) Posesión o no del capital. Según los datos obtenidos (de las encuestas y de las entrevistas realizadas a los profesores), se observa que algunos de estos agentes al no contar con el capital social para lograr su incorporación o permanencia dentro de la institución, apuestan por su capital cultural para hacerlo. Y a la inversa, quienes cuentan con el capital social para “asegurar” su posición en el campo, no cuentan con un capital cultural necesario para estar allí, mas que por sus relaciones sociales. Ello, lleva a plantear el siguiente criterio que es, la posesión mayor o menor de capitales específicos.
- b) Posesión mayor o menor de capitales específicos. Se puede percibir que, aunque haya profesores que, en primera instancia pareciera ser que ocupan la misma posición dentro del campo (profesor titular), en realidad los beneficios o privilegios que tengan dentro de la universidad son distintos, lo cual se ve reflejado en sus percepciones salariales, las horas en las que son contratados, los permisos que les otorgan o que les son negados, incluso en los cargos que son ocupados. No obstante, y de manera particular, habría que señalar en el caso de la obtención de un cargo, estos profesores lo visualizan como una señal de consagración institucional, y otros como un castigo.
- c) Carácter legítimo o no legítimo de la posesión del capital –o del poder de administrarlo-. En algunos casos de los profesores de la UPN-H, este elemento es sumamente importante, pues la legitimidad o arbitrariedad con la que se obtiene una plaza en la institución, así como un tipo de contratación o una posición ocupada (*e.g.*: de un coordinador, de profesor titular, si se es catedrático de un posgrado o de una licenciatura, el otorgamiento de horas, entre otros), es un asunto bastante debatible, pues para algunos profesores el tener vínculos de parentesco o de amistad

⁷⁴ *Ibid.*, p. 49.

con ciertos agentes dentro o fuera de la universidad, es lo que ha permitido de manera inmediata, determinada posición del agente. Pero no sólo la posición, sino aquello que conlleva la misma, que es la posesión del capital. Desde esta perspectiva, ello tiene dos implicaciones trascendentales a considerar: que se discuta en torno al reconocimiento social de quienes son los privilegiados, y que por tanto, se discuta en torno al reconocimiento social de quienes administran ese capital.

De manera paralela, estos criterios llevan a focalizar las relaciones de poder basadas en la verticalidad de las mismas, en tanto hay una relación de dominación (entre dominante y dependiente). Dominante de quienes administran el poder, y dependiente de quienes están sometidos o sujetos a esa relación.

4.5 LOS HABITUS DE LOS PROFESORES INVESTIGADORES Y DE LOS ALUMNOS DE LA MECPE. LAS ESTRUCTURAS INTERNALIZADAS O LO SOCIAL HECHO CUERPO

Según Colina, el concepto de habitus tiene sus antecedentes teóricos en Aristóteles; en donde:

Los traductores latinos de Aristóteles le dan el nombre de hábito al concepto aristotélico de hexis⁷⁵ (disposición permanente de carácter). Desde la perspectiva de éstos, el habitus desempeña un papel clave como término intermedio, por un lado, entre el acto y la potencia –mediante al habitus se transforma la potencialidad inscrita genéricamente en los seres en una capacidad concreta de realizar actos-, y por otro, entre lo interior y lo exterior –explicaría la interiorización de lo externo, ligado así a la historia pasada a las actualizaciones presentes-. (Colina, 2012: 395)

El concepto de habitus que está latente en este apartado, es la que Bourdieu proporciona en La Reproducción (1970: 21; citado en Gutiérrez, 2005: 66), en donde el habitus es:

... principio de la producción de las diferencias escolares y sociales más duraderas (...) principio generador y unificador de las conductas y las opiniones de las que es asimismo el principio explicativo, porque tiende a reproducir en cada momento una

⁷⁵ Aristóteles (1972). *Ética Nicomaquea*, UNAM. Héxis es un concepto fundamental de la ética aristotélica y fue traducido de diversas maneras, “modo de ser”, “hábito”, “tendencia”, “disposición permanente” (Colina, 2012: 395).

biografía escolar o intelectual del sistema de las condiciones objetivas de la que es producto. (Bourdieu y Passeron, 1970: 218)

En este sentido, la acción pedagógica que ejerce el profesor respecto a sus alumnos (en tanto violencia simbólica), es visualizado como un trabajo de inculcación, tan durable que es capaz de perpetuarse. En consecuencia, dicho habitus es a su vez, producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural que prolonga incluso después de haber finalizado una acción pedagógica, lo cual incide en hacer durable en las prácticas, los principios de arbitrariedad interiorizada (Bourdieu y Passeron, 1970)⁷⁶.

Considerando el habitus del profesor investigador de la MECPE, quien fue formado dentro de la UPN-H, y que, a su vez, es formador de formadores que también estudian aquel mismo posgrado (profesores alumnos) que en algunos casos, ya forman parte de la plantilla docente de programas académicos de licenciatura, pareciera ser que el trabajo pedagógico del cual han sido parte y del cual son parte (no sólo como sujetos pasivos, sino como agentes capaces de producir y reproducir ciertas prácticas), ha tendido a reproducirse y a perpetuarse basándose en las condiciones objetivas de las cuales han sido parte.

Este fenómeno no es extraño, ni ajeno; sin embargo, es un elemento para poder explicar por qué de alguna manera esos procesos de formación de habitus, son irreversibles. Sobre todo considerando el factor tiempo y la predisposición bajo el cual han estado expuestos dichos agentes. Lo que se observa, una vez que se considera la historia incorporada al agente social; y que a su vez, también permite explicar qué es lo que hace que en algunos casos, los agentes que fueron formados en la misma institución, o incluso en carreras afines a la educación, actúan de manera diferente.

Así, por ejemplo la manera de actuar, percibir, valorar, pensar y sentir la importancia que tiene el que se oferte y se demande el posgrado de la MECPE, dentro de la región (en la UPN-H), da un margen para sustentar la trascendencia de éste. Toda vez que se fue formado allí, y que de algún modo, ellos brindó ciertas posibilidades de acceder a esa misma institución, pero como profesor (después de haber sido alumno), o incluso dentro del mismo campo escolar, pero ocupando otra posición vinculada o no con la docencia

⁷⁶ *Ibid.*, p. 67.

(cargos públicos, directivos o administrativos) con sus respectivas retribuciones económicas, sociales y simbólicas, según sea el caso.

De ahí, que como interiorización de la exterioridad, el habitus haga posible la producción libre de los pensamientos, acciones, percepciones, sentimientos y expresiones a los que se hizo alusión anteriormente. Sin embargo, ello no es sólo una reproducción mecánica (en el sentido estricto de la palabra), sino de toda una apropiación que inconscientemente para los que son partícipes tiene un sentido en sí mismo, ya que se enfrentan a regularidades objetivas, razonables para ellos. En este sentido, se entiende por qué también tanto en profesores investigadores, como en profesores alumnos, el uso del vocabulario es el mismo, y el lenguaje enunciado oralmente es en muchos casos igual, al escrito⁷⁷.

De esta forma, el habitus –en tanto estructura estructurante-, genera y organiza no sólo ciertas prácticas sociales, sino de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes.

Aunado a ello, es interesante cómo es que esa historia hecha cuerpo, se naturaliza y se normaliza para dichos agentes, pues según sus respuestas, el posgrado de la MECPE permite oportunidades de tipo laborales, formativas y personales diferentes y mejores a todo quien egrese de ella, dada la vinculación con el campo escolar en general, y con la práctica docente en particular. Dicho proceso de naturalización, ha sido tan interiorizado que, hasta los profesores que dicen no estar de acuerdo con algunas actividades docentes, de investigación o institucionales que en dicha institución se gestan y se desarrollan, utilizan las mismas expresiones para hacer evidentes sus inconformidades o sus conocimientos respecto a la práctica docente. Con base en ello, se estaría hablando que el habitus es social, ya que es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas (Gutiérrez, 2005).

Por otro lado, el habitus de estos agentes que genera a su vez, determinadas prácticas y representaciones, están relacionadas con la no obediencia de ciertas reglas, en tanto

⁷⁷ “Más menos”, “mirar”, “¿no?”, “constructo”, “como”, “sensibilizar”; así como el uso indiscriminado del término “sujeto” en todo momento, sin tener en cuenta que hay distinción entre el término “sujeto”, con el de “individuo”, en situaciones que son pertinentes hacerlo.

procesos de naturalización, sobre todo si se consideran, las trayectorias de estos agentes. Por ejemplo, según los datos recabados, la mayoría de estos agentes, ha estado y está vinculado directa o indirectamente al campo escolar, incluso desde generaciones que anteceden a sus padres, o bien, en relaciones de parentesco (familia política) o amistades, posicionando al agente a que éste visualice que dado a estabilidad social y/o económica de quienes están en el campo escolar, su situación sea en un momento igual o parecida al de ellos, o incluso, mejor, que a su vez está también relacionado con el capital simbólico que éstos le otorgan a posicionarse en un lugar u otro dentro del campo escolar.

Lo que quiere decir que estos agentes, actúan en y tienen el sentido del juego; por ello es que ese agente se convierte en un jugador, pues hace lo que “necesita” hacer para estar dentro del juego, según la demanda y las exigencias de éste.

Ahora bien, pese a que los agentes sociales se encuentren expuestos a encontrar circunstancias semejantes en las cuales se formaron sus disposiciones, y por ello, que tiendan a vivir experiencias encaminadas a esas disposiciones; esto no quiere decir que siempre será así, pues se estaría desechando el planteamiento de Bourdieu, relativo a que el habitus constituye un sistema de disposiciones duraderas, pero no inmutables. Cuestión que explicaría el por qué hay ciertos habitus que no corresponden de manera estricta a algunos profesores que estudiaron ese posgrado, en esa institución, en la misma generación.

Es oportuno decir hasta este punto, que los habitus de clase del profesor investigador de la UPN-H, así como los habitus estudiantiles de los alumnos de la MECPE, de la sede general Pachuca, se configuran en un sistema de disposiciones comunes (mas no iguales) a todos los individuos que son producto de las mismas condiciones objetivas; en donde se parte del supuesto que todos los miembros de la misma clase, tienen mayores probabilidades de verse enfrentados a las mismas situaciones y a los mismos condicionamientos entre sí, que en relación a los miembros de otra clase. A saber:

- Profesores-investigadores, profesores-alumnos, vinculados al campo escolar, con mayor probabilidad de permanecer en ese campo ocupando otra posición.

- Profesores-investigadores, profesores-alumnos, con antecedentes o vínculos familiares, relacionados con la formación de formadores, con mayor probabilidad de que se dediquen a la misma actividad de manera inconsciente, dado su exposición a dichos procesos.
- Profesores-investigadores, profesores-alumnos, que una vez formados dentro de la MECPE en la UPN-H, con mayor probabilidad de que sean atraídos para formar parte del cuerpo académico de la MECPE, o de algún otro programa educativo de la misma institución.
- Profesores-investigadores, profesores-alumnos formados en el sistema de educación normal, tienen mayor probabilidad de acceso a estudios de posgrado y de licenciatura en la UPN-H.
- Profesores-investigadores, profesores-alumnos, que tienden a ocupar una posición en el campo escolar (dentro de la UPN-H o SEPH), en función de su capital social.
- Profesores-investigadores, profesores-alumnos que no fueron formados dentro de la UPN-H o en alguno de sus programas educativos o académicos, tienen menos probabilidad de ocupar una posición, y por tanto, de permanecer como alumno o como catedrático dentro de dicha institución.
- Profesores-investigadores, profesores-alumnos que no fueron formados dentro de la UPN-H o en alguno de sus programas educativos o académicos, tienen mayor probabilidad de ser expulsados de la institución (como profesores o como alumnos).
- Profesores-investigadores, profesores-alumnos con mayor tiempo de antigüedad dentro de la institución, se han acreditado como agentes con mayor capital simbólico y social, dada su permanencia en la institución, en el campo escolar y sus años de servicio dentro del sistema educativo.
- Profesores-investigadores, profesores-alumnos vinculados al campo político, tienen mayor probabilidad de ser aceptados en la institución (como profesores, como alumnos o como individuos con algún cargo dentro de la universidad) y por tanto de cambiar su capital económico y sus condiciones laborales o de formación.

CONCLUSIONES GENERALES

Se retomó como capítulo uno *El marco teórico y conceptual del objeto de estudio*, ya que éste permitió tener en cuenta una contextualización amplia respecto al tema, en tanto formó parte imprescindible de cómo construir –y también no construir- el objeto de estudio con respecto a lo ya estudiado, desde diversas perspectivas teórico-metodológicas.

En este sentido, para la construcción del objeto de estudio, el estado del conocimiento fue un tema central en este proyecto, pues dio la posibilidad de apropiarse del tema y de elaborar una propuesta de investigación coherente de lo que se pretendía dar cuenta en un principio, y de lo que por supuesto, también iba surgiendo como interrogantes. De tal forma que, para dar cuenta de los habitus, necesariamente, se tuvo que acudir a la historia de los agentes, de la institución, así como de la oferta del posgrado de la MECPE.

Asimismo, se consideró desde un principio retomar el concepto de habitus de Bourdieu, porque a través de éste se podía tener en cuenta en todo momento el pasado de los profesores y los alumnos; y entonces en función de ello, enmarcar la presencia de él en el presente a través de las disposiciones que ha producido en ellos.

A partir de lo anteriormente desarrollado, se concluye que al tratar de analizar la lógica de la creación de las instituciones y de las prácticas de éstas (no sólo de educación superior, sino de cualquier otro nivel), es necesario atender el carácter socio-histórico con la cual éstas se han construido socialmente desde los diversos escenarios en que se pueden manifestar, ya sea políticos, económicos, sociales, educativos o culturales.

En lo particular, es imprescindible que, para que se pueda tener un acercamiento a fondo en torno a la formación de las instituciones educativas en general, y de la UPN –y UPN-H- en específico, es necesario acudir a otras instituciones como son las políticas o las religiosas, pues de ellas dependen las causas históricas de las primeras, no sólo por las relaciones de poder, sino por las de control que establecen entre unas y otras.

No obstante y en contraposición al anterior planteamiento, la historia de las instituciones en sus niveles micro y mesosociales, no podría comprenderse mediante la descripción única y homogénea de una acumulación de hechos y sucesos, sino a través de la recuperación y el

cuestionamiento de los diversos fenómenos educativos observados, tomando en cuenta las diferentes posturas que en ellos tengan lugar.

En el caso particular de la UPN –y a partir de lo ya planteado-, al parecer ésta se mueve entre tres niveles de estudio complejos. El primero que refiere al macronivel (biopolítica); el segundo, que hace alusión a un mesonivel (institucional), y el tercero, que se relaciona con el micronivel (interacción entre sujetos).

En este sentido, se pueden poner hasta el momento, algunos cuestionamientos prácticos en torno a la creación y el funcionamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES): ¿en verdad las IES, están siendo abordadas como “debiera” ser, por los actores que deben confluir en ella, con los medios que requiere y bajo los objetivos que ésta pretende?, ¿cuál es el rol de la educación superior y de las IES en este sentido y por qué? o únicamente ¿la educación superior y las IES son sólo un medio para legitimar muchas de las prácticas un tanto bizarras con las que las minorías se sienten cómodas para seguir con el control de las masas?

Por otro lado y a manera de hallazgo, habría que ubicar tres situaciones que se ponen en juego para el reconocimiento y legitimación de dicha institución en la actualidad. La primera está relacionada con ¿cómo hablar de organismo desconcentrado de la SEP y como IES, que no obstante aunque no sea una universidad autónoma, y por el contrario, sea una universidad pública federal, sí debe mantener cierta autonomía, y cuando hasta el año de 2013 y después de treinta y cinco años, deja de pertenecer al sistema de educación normal para ser parte de la educación superior como tal? A partir de ello se reconoce la “autonomía” de esta institución en cuanto a la estrategia para generar y hacer uso del ejercicio de los recursos propios (económicos y humanos), pues hasta hace poco no lo hacía. Cuando en la Ley para la Coordinación de la Educación Superior de 1978 en su Artículo 21 dice a la letra “además, las instituciones podrán llevar a cabo programas para incrementar sus recursos propios y ampliar sus fuentes de financiamiento” (Diario Oficial de la Federación, 1978: 4).

En segundo lugar, tendría que ser analizada esta universidad como una IES, en cuanto a las funciones sustantivas a desarrollar, en el marco de la actualización de planes y programas de estudio, así como de sus reglamentos internos (*e.g.*: el Reglamento Interno

General de Estudios de Posgrado de la UPN de 1999). En tercer lugar, debiera ser focalizada la forma en que improvisaron los diversos actores en el marco de lo institucional, al crear una universidad con carácter de IES cuando desde un principio no se encontraron las condiciones para su funcionamiento)⁷⁸.

Desde esta perspectiva, las políticas educativas deberían dar respuesta a las problemáticas particulares observadas en contextos reales, que atañen tanto a las instituciones educativas como a los actores involucrados, ya que su diseño, operación y evaluación, no sólo depende de quienes toman las decisiones, sino de quiénes serán los beneficiados o los afectados con la emisión de las reformas derivadas de dichas políticas.

De igual modo –y a la luz de este análisis–, debiera cuestionarse si el SEM de esos años, efectivamente buscaba la calidad y inclusión educativa, en tanto había una congruencia entre la demanda y la oferta percibida, o bien, únicamente se contempló el indicador de cobertura con la finalidad de atender las inconformidades sociales y las insuficiencias educativas evidentes de ese momento.

En este sentido, pareciera ser que la UPN en su realidad social se encuentra fragmentada y dispersa; aunado a que se manifiesta como el producto de un devenir casi obligado y amorfo por las distintas manifestaciones políticas, culturales, sociales y económicas de su tiempo.

A su vez, la génesis institucional de la UPN-H como parte de las IES, así como de la MECPE, puede ser analizada y explicada a partir de la construcción social que los sujetos implicados hacen de ellas; éstas objetivadas a partir de su puesta en marcha, de ponerle nombre a las mismas, y sobre todo, en el momento en que los sujetos son partícipes de las prácticas institucionales impuestas y legitimadas por los otros (otros agentes, Estado, Gobierno) y por ellos mismos. Aunado a que los procesos de subjetivación se ponen de manifiesto día a día, en tanto se manifiestan por medio de los habitus que han sido producto de la apropiación de lo social. En consecuencia, esta relación de objetividad-subjetivación está imbricada en un proceso dialéctico inseparable; en donde el uso de la historia se convierte en un componente central –en tanto ciencia social–, que da paso a

⁷⁸ *Nota: puntualización hecha derivada de la entrevista realizada el día 9 de Abril de 2014, a uno de los ex funcionarios de la UPN-H.

procesos de análisis, explicación y crítica de una realidad construida en un continuum, y en donde los sujetos se convierten en agentes con capacidad de alterar un orden impuesto desde y en las estructuras de poder.

Llegado a este punto, pareciera ser que aunque las lógicas institucionales han sido pensadas desde entes públicas de manera vertical e impuestas por los otros, un tanto arbitrarias, éstas tienen incidencia en los individuos que son partícipes, y que por tanto interactúan dentro del aula. Lo anterior, primero desde su instauración y legitimación de las instituciones, ya sea desde el enmascaramiento del discurso oficial o mediante la *illusio*; y en segundo, una vez que los agentes se apropian de ese discurso, esas lógicas y lo hacen efectivo en una relación pedagógica.

En el marco del anterior planteamiento, resultan ser bastante discutibles estas relaciones verticales y asimétricas desde las cuales son pensadas las propuestas de diseño curricular – y a su vez, implementadas-; pues en muchos casos, corresponden a políticas educativas nacionales supeditadas a modelos extranjeros. Cuyas decisiones incidirán de manera directa en las brechas entre el discurso, los decretos presidenciales, las teorías curriculares y las prácticas educativas. En este tenor de ideas, la aproximación al análisis del programa de posgrado de la MECPE, se convierte en una de las prioridades a atender dentro de la UPN-H como institución, así como de la oferta educativa de una de las IES en el campo pedagógico, pues su pertinencia y factibilidad tiene un impacto directo en los proceso de formación de quienes forman parte de dicho posgrado.

No obstante, existen otras brechas que deben señalarse, *e.g.*: las que se supondría debe dar respuesta determinado curriculum al sistema educativo mexicano, y las que están en relación con la sociedad contemporánea. Esto, yendo más allá de un reduccionismo grosero en cuanto a que el curriculum debe estar encaminado a las necesidades de una sociedad industrializada, sino las que deben corresponder con la conciencia, la igualdad, la democracia y la participación del alumno y los profesores.

Por tanto, lo que se gesticule en cualquier tipo de pensamiento (colectivo o individual), debiera tomar en cuenta cuál es el tipo de población a las que irá dirigido un curriculum; por el contrario, las propuestas curriculares, sólo se quedarán en eso (en ideas, en

propuestas), y no porque no se implementen o se aprueben, sino porque no se aterrizarán según se hayan pensado –y con la incidencia prevista-.

Simultáneamente, tendría que focalizarse que esta vinculación es necesaria, ya que a la operatividad de un currículo repercute no sólo en las dinámicas de las instituciones (escolares o no), sino en los fines que éstas tengan, así como en las prácticas docentes y discentes, así como en la dinámica social no escolarizada en general. De tal manera que haya una integración y una coherencia entre los diversos sectores –o por lo menos una visualización- que componen una sociedad, con la finalidad de aminorar esas diferencias en los posicionamientos de los actores involucrados.

Ahora bien, el tratar de adentrarse un poco al aparato burocrático de la UPN-H, tuvo implicaciones directas con el objeto de estudio; ya que éste proporcionó una mirada más amplia sobre el tipo de realidad de la que se estaba ocupando; básicamente por dos situaciones en particular, una relacionada con la legitimación del poder y de la toma de decisiones dentro de la UPN-H, y otra vinculada con las condiciones históricas (legales o no) de las que son parte los sujetos. En consecuencia, se trató de profundizar en un problema, a partir de la concatenación con otros problemas.

Por otro lado, tanto la formación para la investigación, como las prácticas de investigación educativa en México son procesos que se han visto influido por factores diversos (culturales, políticos, sociales, económicos, administrativos); por lo que resulta un tema complicado, cuya complejidad reside en entretejer todos y cada uno de los campos relacionados a esta disciplina.

Asimismo, se considera importante mencionar que, la formación y el desarrollo de un habitus científicos –tanto en alumnos como en profesores de un posgrado-, se relaciona directamente no sólo con procesos diversos de índole académica como son: asesoría de tesis, participación en coloquios, publicaciones y otros, sino con aquellos procesos relacionadas con las problemáticas y perspectivas que tengan estos sujetos respecto con sus habitus previos; es decir, con su profesión de origen e incluso con el hecho de que a un profesor se le dificulte (con todo y el grado de maestro o doctor), la culminación de la construcción de un proyecto de tesis, o bien, la culminación de los estudios de posgrado fuera de su contexto más próximo, en este caso UPN-H o Escuelas Normales.

Se consideró necesario hacer uso –como apoyo- de datos estadísticos para poder dar cuenta de forma objetiva de información que, en un inicio podría parecer y ser puramente subjetiva, y por tanto, cuestionable. De manera que para estar en condición de reconocer y comprender ciertas subjetividades, se recurrió a hacer un análisis objetivo de los datos; sobre todo considerando que a algunos de los sujetos entrevistados y encuestados, y parte de la institución ya se conocían con anterioridad, dada la relación laboral existente en un momento con la UPN-H. Situación que permitió en algunos casos, la autorización para entrevistar a algunos sujetos y en un inicio el acceso a la institución, pero que en otros casos –y una vez que se intentó profundizar a fondo sobre algunos determinados aspectos en particular-, fue más complicado poder hacerlo.

Por lo anterior, se considera que la presente investigación es imparcial; sobre todo cuando se pensó ingenuamente que personas de las cuales se tenía contemplado iban a acceder más fácilmente a colaborar, en realidad no lo hicieron; y a la inversa, personas de las cuales se pensó que no colaborarían, sí lo hicieron. Vale decir también que, a pesar de conocer en un primer momento a algunos individuos y a la institución misma, no se tuvo preferencia por entrevistar a uno u otro, fuera de los criterios metodológicos; en realidad, con los datos y la información recabada, se conocieron trayectorias y posturas institucionales y pedagógicas que se desconocían en un inicio.

Dicha situación permitió dos cosas -en toda la extensión de la palabra-. Primero, el percatarse que el proceso de investigar no es tarea fácil, y que tampoco, el que se tenga un acercamiento con los sujetos de estudio, garantiza el acceso a ellos; sino que por el contrario, resulta ser aún más complejo; y segundo, comprender mejor las dificultades por las cuales atraviesa no sólo el que investiga, sino el que pretende ser investigado, sólo por ese hecho (el que sea objeto y sujeto de investigación), por sus condiciones institucionales, laborales, contractuales, entre otras.

De manera particular, se considera que este proyecto tiene tal vez muchas deficiencias teóricas y metodológicas; así como también hay temáticas que no se lograron consolidar al cien por ciento en su totalidad, básicamente por dos situaciones específicas: el tiempo estipulado para poderse titular en tiempo y forma, y porque hubo puntos en los que no se

ahondaron, no por falta de tiempo, sino por falta de disposición de los sujetos a ser estudiados.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J., (1991). “La formación de investigadores de la educación en México” en *Revista Perfiles Educativos* [En línea] No. 51-52. Enero-Junio 1991, Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE, disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/busqueda.php?indice=autor&busqueda=ALONSO%20HERRERO,%20JOSE%20ANTONIO> [Accesado el 17 de Mayo de 2014]
- Anzaldúa, Raúl. (2009). “La Formación: Una mirada desde el sujeto” en X Congreso Nacional de Investigación Educativa | área 15 procesos de formación. [En línea]. México, disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/po-nencias/0251-F.pdf [Accesado el día 10 de Marzo de 2014]
- Araya, R., (2013). “Nudos para la formación de investigadores en Educación. Una posible propuesta”, en *Argonautas* [En línea] No. 3. s.d. 2013, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, disponible en: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/6%20ARAYA%20BRIONES%20R.pdf> [Accesado el 07 de Marzo de 2014]
- Bachelard, G., (1987) *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.
- Berger, P. y T. Luckmann, (2001) *La construcción social de la realidad*. Argentina, Amorrortu editores.
- Bertely, M., (2002). “Panorama histórico de la educación para los Indígenas en México” en *Diccionario de Historia de la Educación en México*. [En Línea]. México, Universidad Nacional Autónoma de México, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm [Accesado el 27 de Mayo de 2014]
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, P., (1988) *La distinción. Crítica y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.

- Bourdieu, P., (1991) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P., (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P., (2002) “¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault” en *Capital cultural, Escuela y Espacio Social*. México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P., (2011) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P., (2012) *Homo Academicus*. México, Siglo XXI.
- Bravo, V.; Díaz, H. y M. Michael, (1997) *Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber*. México, Juan Pablos editor.
- Caiis, J., (1997) *Cuadernos metodológicos. Metodología del análisis comparativo*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cerón, A. y Y. Ramos, (2008). “Una aproximación a los procesos de producción escolar en los posgraduantes en educación prácticas y riesgos en dos universidades de Hidalgo” en *Revista Xihmai* [En línea] No. 3. Julio-Diciembre 2008, Universidad La Salle-Pachuca, disponible en: <http://www.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/article/view/108/86> [Accesado el 21 de Enero de 2014]
- Colina, A. y M. A. Díaz-Barriga, (coordinadores) (2012) *La formación de investigadores en educación y la producción del conocimiento*. México, Edit. Díaz de Santos.
- Colina, A., (2002) *Los Agentes de la Investigación Educativa en México: Capitales y Habitus*. Tesis doctoral, Tlaxcala, UATx, Posgrado en Educación.
- Colina, A., (2011). “El crecimiento del campo de la Investigación Educativa en México” en *Revista Perfiles Educativos* [En línea] No. 33. s.d. 2011, Universidad Nacional Autónoma de México, Redalyc, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510002> [Accesado el 28 de Mayo de 2014]

- Compère, M., (2002) “La cuestión de las fuentes de la Historia de la Educación” en Civera, A. et al (coord.), *Debates y desafíos en la Historia de la Educación en México*. Helene Levesque (trad.). México, El Colegio Mexiquense, A.C. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Contreras, J., (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid, Akal.
- De Alba, A., (1995) *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Landsheere, G. (1996) *La investigación educativa en el mundo*. México, FCE.
- Díaz, A., (1999) *Didáctica y Curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. México, Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (1998). “La investigación en educación: conformación y actos” Seminario: *La sociedad mexicana frente al tercer milenio*, Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, 7-10.
- Domínguez, S., (2013). “Campos de significatividad de la actividad científica en estudiantes universitarios” en *Revista Perfiles Educativos* [En línea] No. 35. s.d. 2011, Universidad Nacional Autónoma de México, SCIELO, disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982013000200003&script=sci_artext [Accesado el 29 de Mayo de 2014]
- Ducoing, P. et al., (2005) *Sujetos, actores y procesos de formación*. México, COMIE.
- Duniewsky, A., (2012). “El proceso de formación para la investigación en los estudiantes de la carrera de Derecho de la UPR. Fundamentos y presupuestos para su perfeccionamiento” en *Revista Congreso Universidad* [En Línea] Núm. 1. s.d. 2012, Universidad de Pinar del Río “Hermandad Saíz Montes de Oca”, Cuba, disponible en: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/view/72/58> VOL. 1 NUM. 3 [Accesado el 27 de Mayo de 2015]

- Durkheim, E. (1969) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución Pedagógica en Francia.* Las ediciones de La Piqueta, Madrid.
- Durkheim, É., (1999). “La educación, su naturaleza y su papel” en *Educación y Sociología.* Barcelona, Península.
- Espadas, U.; Reyes, G. y I. Vallado, (1999) *Estructura socioeconómica de México.* México, Nueva Imagen.
- Fairbrother, G., (2010) “Enfoques cuantitativos y cualitativos en educación comparada” en Bray, M. et al (comp.), *Educación comparada. Enfoques y métodos.* Argentina, Granica.
- Flores, M., (2004). "Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa" en *Revista Digital Universitaria* [En línea] No. 5. Enero 1994, Universidad Nacional Autónoma de México, disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/art1.htm> [Accesado el 19 de Octubre de 2013]
- Fresán, M. (2002), “La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente” en *Revista de la Educación Superior* [En Línea] No.124, Vol. XXXI (4). MES 2002, ANUEIS México, disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124_S3A7ES.pdf [Accesado el 5 de Abril de 2016]
- Gimeno, J., (2007) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata.
- Giroux, H., (1997) *Teoría y resistencia en educación.* México, Siglo XXI.
- Goffman, E., (2001) *La representación de la persona en la vida cotidiana.* Argentina, Amorrortu.
- Gutiérrez, A., (2005) *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu.* Argentina, Eduvim.
- Gutiérrez, S., (2009). “Metodología de la investigación. La visión de los pares” en *Revista Perfiles Educativos* [En línea] No. 124. Enero 2009, Universidad Nacional Autónoma

de México, IISUE, disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982009000200011&script=sci_arttext [Accesado el 10 de Febrero de 2016]

Hernández, R., (2002) *Metodología de la Investigación*. México, McGraw-Hill.

Juárez, J. y B. Plascencia, (1995). “La investigación y la formación de docentes en Educación Normal” en *La Tarea Revista de Educación y Cultura* [En línea] No. 7. Diciembre 1995, Sección 47 del SNTE, disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/juarez7.htm> [Accesado el 2 de Junio de 2014]

Latapí, P. (2008). “¿Pueden los investigadores influir en la política educativa?” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [En Línea] No.1. Vol. 10. Mayo 2008, disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-latapi2.html> [Accesado el 16 de Septiembre de 2013]

Latapí, P., (2003) *La investigación Educativa en México*, Cap. "IX. Reflexiones acerca del éxito de la investigación educativa". México, FCE.

Mardones, J. y N. Ursúa, (1988). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México, Fontarama.

Márquez, J., (2002). “La educación pública superior en México durante el siglo XIX” en *Diccionario de Historia de la Educación en México*. [En Línea]. México, Universidad Nacional Autónoma de México, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_28.htm [Accesado el 26 de Mayo de 2014]

Martínez, D. y D. Márquez, (2014). "Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación" en *Tendencias Pedagógicas* [En línea] No. 24. s.d. 2014, Universidad de Pinar del Río, Cuba, disponible en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_24_24.pdf [Accesado el 20 de Febrero de 2015]

Melo, Y. y A. Villalobos, (2006). “El proceso de formación de un investigador: vivencias y reflexiones” en *Scielo* [En Línea] No. 21. Octubre 2006, Universidad de Concepción,

Chile, disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v21n2/art04.pdf> [Accesado el 5 de Junio de 2015]

Meyer, J. y F. Ramírez, (2011) *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona, Octaedro-ICE.

Moreno, M. y M. Romero, (2011). "Ética, investigación educativa y formación de investigadores: entre la norma y el proyecto de vida" en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [En línea] Vol. 9. No. 2. s.d. 2011, RINACE, disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art05.pdf>

Moreno, M., (1995). "Investigación e Innovación Educativa" en *La Tarea Revista de Educación y Cultura* [En línea] No. 7. Diciembre 1995, Sección 47 del SNTE, disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm> [Accesado el 1 de Junio de 2014]

Moreno, M., (2005). "Potenciar la educación. Un curriculum transversal de formación para la investigación" en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [En línea] Vol. 3, No. 1. s.d. 2005, RINACE, disponible en: http://www.ice.deusto.eu/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf [Accesado el 20 de junio de 2014]

Navarro, M., (2010) *Educación comparada. Perspectivas y casos*. México, Sociedad Mexicana de Educación Comparada.

Ocampo, J., (2015) *Movilidad social de egresados de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa de la UPN Hidalgo. Reconstrucción de trayectorias y relatos de vida*. Tesis doctoral. Pachuca de Soto, Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Padua, J. et al., (2010) *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México, Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México.

- Peña, M., (2009) *Formación para la investigación educativa. Una primera mirada a la producción investigativa en los congresos del COMIE*. México, COMIE.
- Piña, J., (2003) *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- Prawda, J., (1995) *Logros, inequidades y retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano*. México, Grijalbo.
- Rodríguez, D. y J. Valldeorola, (2007) *Métodos y técnicas de investigación en línea*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya
- Rubio, J., (coordinador) (2006) *La política educativa y la educación superior en México: 1995-2006. Un balance*. México, FCE.
- Rueda, M., (2000) *Introducción a los Estados del Conocimiento*. México, COMIE-SEP.
- Ruiz, E., (2004). “Representaciones, Imaginarios e Identidad. Actores de la educación superior” en *Revista de la Educación Superior* [En línea] No. 33. Octubre-Diciembre 2004, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, disponible en: http://www.publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista132_S5A2ES.pdf [Accesado el 16 de Marzo de 2014]
- Ryan, A., (1976) *La filosofía de la explicación social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Salinas, C., (1988) “Ceremonia de presentación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994” en *Programa para la Modernización Educativa*, 1 de diciembre de 1988, México, Presidencia de la República Mexicana.
- Sánchez, J., (2008). “Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado” en *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* [En línea] Vol. XXXIII,

- No. 3. Julio-Septiembre 2008, disponible en:
<http://www.redalyc.org/pdf/870/87011425002.pdf> [Accesado el 23 de marzo de 2016]
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. España: Ariel.
- Secretaría de Educación Pública, (2013). “Guía para la preparación de solicitudes de apertura de un programa de posgrado” en *Dirección de Estudios de Posgrado e Investigación*. [En línea]. México, disponible en:
http://www.sep.gob.mx/educacion_tecnologica/files/2013/04/Guia_AperturaPosgrado2013.pdf [Accesado el 11 de marzo de 2016]
- Secretaría de Educación Pública, (2016). “Guía para la presentación de la propuesta curricular de posgrado para la profesionalización y superación docente” en *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*. [En línea]. México, disponible en:
http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/dpe/autorizacion_planes/Anexo_Procedimiento_Posgrado.pdf [Accesado el 15 de marzo de 2016]
- Secretaría de Gobernación, (1978) “Decreto por el que se crea la Universidad Pedagógica Nacional” en El Diario Oficial de la Federación. 29 de Agosto de 1978, 1-2.
- Secretaría de Gobernación, (1978) “Ley para la Coordinación de la Educación Superior” en El Diario Oficial de la Federación. 29 de Diciembre de 1978, 4.
- Secretaría de Gobernación, (2013) “Ley General de Educación” en *El Diario Oficial de la Federación*. 11 de Septiembre de 2013, 18.
- SEP (1982). Diagnóstico de la Investigación Educativa. Principales resultados. México.
- Stenhouse, L., (1998) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Tenti, E., (2001). “Hacia una ciencia social histórica” Rostros históricos de la educación: miradas, estilos, recuerdos en *Revista Perfiles Educativos* [En línea] No. 23. Abril-Mayo-Junio 2001, Universidad Nacional Autónoma de México, FCE, disponible en:
http://www.iissue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2001-92-114-

116&url=2001/n92a2001/mx.peredu.2001.n92.p114-116. [Accesado el día 28 de Mayo de 2014]

Torres, J., (2013). “Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación: Acercamiento a un caso” en *Revista Perfiles Educativos* [En línea] No. 35. Mayo 2013, Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE, disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/38840> [Accesado el 21 de Enero de 2014]

Tyler, W., (1996) *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid, Morata.

Universidad Autónoma Metropolitana, (Accesado el día 31 de enero de 2015). “Cap. III. Lo estructural en el método marxista” [En línea]. México, disponible en: http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/libros/EI%20metodo/capitulo_3.pdf

Universidad Pedagógica Nacional, (1999) “Reglamento General de Estudios de Posgrado”. Febrero de 1999, México, UPN.

Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, (1993). “Antecedentes y oferta académica de posgrado Maestría en Educación Campo Práctica Educativa”. Posgrado MECPE. [En línea]. México, disponible en: <http://www.upnhidalgo.edu.mx/antec.html> [Accesado el día 05 de Marzo de 2014]

Usátegui, E., (2003). “La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?” en *Revista Complutense de Educación* [En Línea] No. 14. MES 2003, Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303120175A> [Accesado el 1 de Septiembre de 2014]

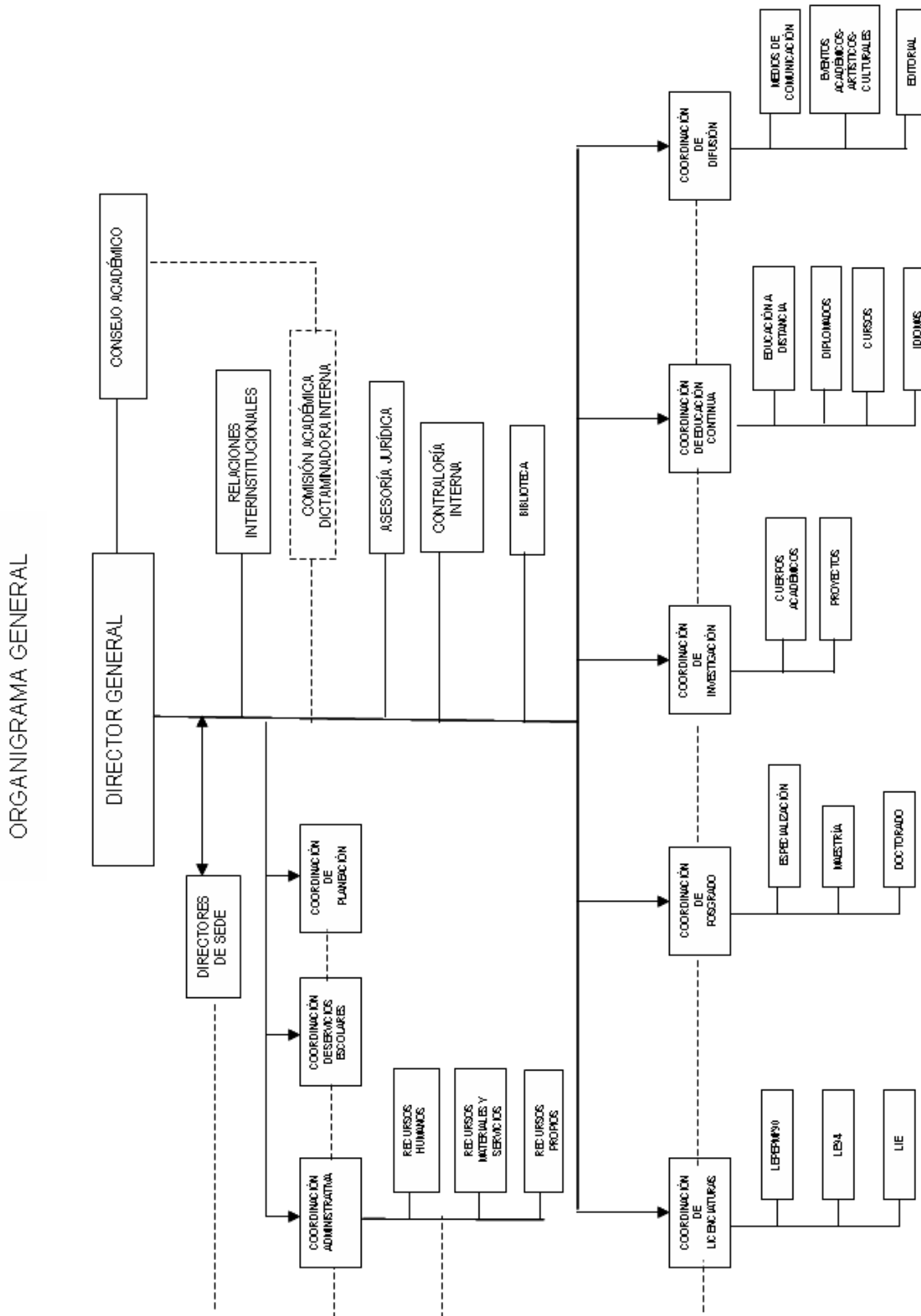
ANEXOS

Anexo 1. Siglas utilizadas

AL.	América Latina
ANMEB.	Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica
COMIE.	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACyT.	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CREFAL.	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
DGEI.	Dirección General de Educación Indígena
DGESPE.	Dirección General de Educación Superior para la Profesionalización de la Educación
DOF.	Diario Oficial de la Federación
FLACSO.	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GAFE.	Grupo de Estudio sobre Financiamiento de la Educación
IE.	Investigación Educativa
IES.	Instituciones de Educación Superior
IPN.	Instituto Politécnico Nacional
ITESM.	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
MECPE.	Maestría en Educación Campo Práctica Educativa
OEA.	Organización de los Estados Americanos
OEI.	Organización de Estados Iberoamericanos
PNIIE.	Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa
PNPC.	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
RISEU.	Red de Investigadores sobre Educación Superior
RVOE.	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
SEP.	Secretaría de Educación Pública
SEPH.	Secretaría de Educación Pública de Hidalgo
SNI.	Sistema Nacional de Investigadores
TIC's.	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNAM.	Universidad Nacional Autónoma de México

- UNESCO.** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UPN.** Universidad Pedagógica Nacional
- UPN-H.** Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo
- URSS.** Unión de Repúblicas Sociales Soviéticas
- MERAPD.** Maestría en Educación, Línea Recuperación y Análisis de la Práctica Docente

Anexo 2. Organigrama General



Fuente: Organigrama General. (Ocampo, 2015: 49)

Anexo 3. Matrícula atendida por generación; MECPE.

MECPE	SEDE	AÑO	GENERACIÓN	HUEJTLA		IMMQUILPAN		PACHUCA		TEMANGO		TULA		TULANCINGO		TOTAL		EFICIENCIA TERMINAL	EGRESO	TITULADOS	EFICIENCIA TERMINAL	EGRESO	TITULADOS						
				INGRESO	EGRESO	INGRESO	EGRESO	INGRESO	EGRESO	INGRESO	EGRESO	INGRESO	EGRESO	INGRESO	EGRESO	INGRESO	EGRESO							INGRESO	EGRESO				
		1993-1995	1	0	0	0	0	23	21	91.3	11	0	0	0	0	0	23	21	91.3	11									
		1996-1997	2	0	0	0	0	29	22	75.86	14	0	0	0	0	1	30	22	73.33	15									
		1998-2000	3	24	24	100	4	25	18	72	84.78	14	0	0	19	15	134	105	78.36	38									
		2001-2002	4	20	17	85	3	15	11	73.33	1	43	31	72.09	17	9	8	88.88	6	64.2	5	123	91	73.96	32				
		2004-2005	5	14	11	78.57	2	23	14	60.87	2	47	34	72.34	12	0	0	0	0	0	18	18	85.71	5	74.8	21			
		2005-2006	6	19	14	73.68	2	25	19	76	31	73.81	20	0	0	0	0	0	0	0	17	14	82.35	5	74.4	39			
		2009-2011	7	15	7	46.67	0	13	13	100	8	40	31	77.5	13	0	0	0	0	0	26	21	80.76	2	113	87	76.99	26	
		2012-2014	8	15	0	0	0	20	0	0	0	15	13	86.66	0	21	0	0	0	0	23	0	0	0	121	13	10.74	0	
		2014-2015	9	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	31	0	0	0	
		TOTALES	9	107	73	68.22%	11=15.06%	121	75	61.98%	28=37.33%	314	209	66.56%	38	21	55.26%	126	72	57.14%	17=23.61%	121	77	63.63%	25=32.46%	827	527	63.72%	182=34.53

Matrícula atendida por generación. Maestría en Educación Campo Práctica Educativa. (UPN-H, 2014).

Anexo 4. Encuesta dirigida a alumnos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



“ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA, DE LA UPN-H, SEDE PACHUCA, PERIODO 2014-2015”

Objetivo: Obtener información que permita identificar la muestra de los alumnos que serán parte de la unidad de análisis en el presente proyecto de investigación.

Encuesta dirigida a alumnos de la MECPE.

*Los datos vertidos en el presente instrumento de recolección de información, es confidencial y con fines meramente académicos.

HORA DE INICIO:

SEDE:

SEMESTRE:

TURNO:

FECHA:

1. DATOS GENERALES

1.1 Nombre: _____
Apellido paterno Apellido materno Nombre (s)

1.2 Sexo : M () F () Edad: _____

1.3 Escolaridad del padre: _____ Escolaridad de la madre: _____

1.4 Mencione brevemente a qué se dedican sus padres actualmente; así como el tiempo que llevan desarrollando dicha actividad: _____

1.5 ¿Cuántos hermanos tiene y qué lugar es el que ocupa entre ellos? _____

1.6 Lugar de nacimiento: _____
Colonia Municipio o Delegación Estado

1.7 Lugar de residencia: _____
Colonia Municipio o Delegación Estado

1.8 Estado civil:

**Indique la escolaridad, la ocupación y la edad de las personas con las que usted vive entre paréntesis. E.j. Casada (X) Vive con: Esposo (Licenciado en Derecho, Abogado, 29 años); Hijo (Tercer grado de primaria; 8 años).*

Casad@ () Vive con: _____

Solter@ () Vive con: _____

Divorciad@ () Vive con: _____

En unión libre () Vive con: _____

Viud@ () Vive con: _____

Separad@ () Vive con: _____

Otro (especifique): _____

1.9 Hay integrantes de su familia que se dediquen a la docencia en algún nivel educativo. Mencione quiénes:

1.10 ¿A cuánto ascienden aproximadamente los ingresos en su hogar mensualmente? _____

De éstos, ¿con qué porcentaje aporta usted con su salario? _____

En la siguiente tabla, se muestran algunos aspectos en los cuales se distribuyen los gastos en una familia. Con base en ellos, puede indicar en términos de porcentaje, cómo son considerados éstos anualmente dentro de su hogar:

Aspecto	Porcentaje
a. Pagos de casa (propia o en renta) <i>*Señale el caso en particular</i>	
b. Pago de servicios (luz, agua, tv de paga, internet, gas, teléfono)	
c. Vestimenta	
d. Alimentación	
e. Transporte (público o particular) <i>*Señale el caso en particular</i>	
f. Actividades realizadas en el tiempo libre (de ocio o recreativas. Ej.: gimnasio, cine, teatro, etc.) <i>*Señale el caso en particular</i>	
g. Relacionadas con su profesión o formación académica o escolar, ya sea de usted, su cónyuge o hij@s (ej. libros, cursos, posgrados, bienes muebles, insumos, etc.) <i>*Señale el/los casos en particular</i>	
h. Salud y cuidado personal	
i. Otros que considere importante mencionar	
Total	100%

2. FORMACIÓN ACADÉMICA

2.1 Estudios profesionales e institución donde los cursó

Nivel	Nombre	Institución Ubicación	Periodo	Modalidad de titulación	En curso, trunca, titulado	Pública o privada
2.1.1 Carrera técnica o equivalente						
2.1.2 Escuela Normal						
2.1.3 Licenciatura						
2.1.4 Posgrado						
2.1.4.1 Especialidad						
2.1.4.2 Maestría						
2.1.4.3 Doctorado						
2.1.4.4 Posdoctorado						

2.2 Formación continua

2.2.1 Ha tomado, asistido o participado en cursos, talleres, diplomados, congresos, simposios, que considere importantes dentro de su formación académica y/o profesional. Sí () No () *Mencione los que considere más trascendentes en la tabla que se presenta a continuación

	Nombre	Institución	Fecha	Ponente/ Asistente *Título del trabajo
Diplomados	a.			
	b.			
Talleres	a.			
	b.			
Cursos	a.			
	b.			
Congresos	a.			

	b.			
Simposios	a.			
	b.			
Otros	a.			
	b.			

3. DATOS DE LA INSTITUCIÓN DE ADSCRIPCIÓN (SI ACTUALMENTE LABORA, O DE SER EL CASO, EN EL QUE LABORABA)

3.1 Institución donde trabaja/trabajaba: _____

3.2 Cargo que ocupa/ocupaba: _____

3.3 Actividades que desarrolla/desarrollaba: _____

3.4 Mencione a cuánto ascienden los ingresos que obtiene mensualmente: _____

3.5 Tiempo de antigüedad ocupando el último cargo: _____

3.6 ¿Se dedica a otra actividad laboral, aparte de la que ha descrito anteriormente? _____

3.7. ¿Cómo es que obtuvo este empleo? _____

3.8 ¿Se dedica a otra actividad laboral (relacionada o no con la docencia y/o la educación), aparte de la que ha descrito anteriormente? ¿Cuál? _____

3.9 De ser el caso, antes de ingresar a la UPN-H a estudiar, ¿contaba usted con algún empleo relacionado o no al campo educativo? Sí () No () Menciónelo por favor: _____

4. RESUMEN CURRICULAR

Favor de anotar los aspectos más relevantes en cada uno de los apartados que a continuación se presentan.

**Adicionalmente, puede anexar un resumen curricular que usted considere pertinente dar a conocer.*

Funciones	Actividades, título del trabajo	Institución	Periodo/Fecha
4.1 Docencia			

4.2 Investigación			
4.2.1 Presentaciones en eventos académicos nacionales			
4.2.2 Presentaciones en eventos académicos internacionales			
4.2.3 Artículos publicados en revistas nacionales			
4.2.4 Artículos publicados en revistas internacionales			
4.2.5 Libros			
4.2.6 Publicaciones en memorias de congresos			
4.2.7 Premios nacionales obtenidos			
4.2.8 Premios internacionales obtenidos			
4.3 Divulgación			
4.4 Cargos académicos			
4.5 Evaluación institucional (nivel básico, medio superior o superior)			
4.6 Diseño, análisis o evaluación curricular (nivel básico, medio superior o superior)			

4.7 A la fecha, ¿considera sentirse satisfecho con las actividades realizadas hasta el momento (en el campo laboral y de formación)? Sí () No () No del todo () ¿Por qué?

5. DEL INGRESO AL ESTUDIO DEL POSGRADO EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

5.1 Antes del ingreso

5.1.1 ¿Cuáles fueron los motivos principales por los cuales se interesó en estudiar este posgrado, en esta escuela y no otro posgrado, en otra escuela? _____

5.1.2 Antes de ingresar al posgrado, ¿por qué medios se informó de la oferta de este programa? Podría brevemente mencionarnos ¿cuál fue la información proporcionada?

5.2 Durante el posgrado

5.2.1 En su opinión, ¿cree usted que los motivos por los que las que ingresó al posgrado, están siendo satisfechos? Sí o no ¿Por qué?

5.2.2 De ser el caso que a usted le hayan proporcionado cierta información respecto a este posgrado, ¿qué tanto ésta es coherente a partir de la formación que ha recibido hasta el momento?

5.2.3 Desde su perspectiva, ¿considera que los profesores cuentan con un nivel aceptable para impartir clases en un posgrado? Sí o no. Explique por favor _____

5.2.4 Considera que tanto usted como sus compañeros, cuentan con las habilidades, aptitudes y conocimientos previos que se requieren para cursar este posgrado. Sí o no ¿Por qué?

5.2.5 ¿Por qué causas piensa que el tutor asignado le está o no apoyando?

5.2.6 ¿Podría describirnos brevemente, cómo es en general la dinámica dentro del aula (si es activa, pasiva u otra que usted considere) a lo largo de las sesiones?

5.2.7 Dé tres razones por las cuales considera que el programa que actualmente está cursando es de calidad: _____

5.2.8 ¿Qué sugerencias haría usted en relación al programa para que éste mejore? _____

5.2.9 ¿Sabe qué es un posgrado avalado por el CONACyT? ¿En qué consiste? En caso de ser afirmativo, conteste la siguiente pregunta; por el contrario, pase al apartado 5.2.12 _____

5.2.10 Desde su punto de vista –y teniendo en cuenta su respuesta anterior-, ¿por qué considera que el posgrado que cursa, no está dentro del padrón de excelencia del CONACyT?

5.2.11 Considerando que usted es alumno de la MECPE, ¿le hubiera gustado que éste se encontrara en el padrón de excelencia de CONACyT? ¿Por qué? _____

5.2.12 ¿En qué medida en este posgrado, han visto textos en otros idiomas?

5.2.13 ¿Podría mencionarnos tres o más fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que perciba hasta el momento de estar cursando este programa de posgrado?

Indicador	Académicas	Profesionalizantes	Administrativas	Investigativas
Fortalezas				
Oportunidades				
Debilidades				
Amenazas				

5.3 Expectativas a futuro

5.3.1 Por favor, indique brevemente qué oportunidades considera usted que tenga en los siguientes rubros, una vez que haya concluido el posgrado:

a. Laboral: _____

b. Formación profesional: _____

c. Personal: _____

5.3.2 Podría compartirnos, ¿qué otros planes (laborales y de formación) tiene para cuando haya terminado de estudiar este posgrado?

5.3.3 ¿Considera importante el poder tener materializada la tesis para cuando egrese del posgrado? Sí o no ¿Por qué?

6. GUSTOS PERSONALES Y OTROS

6.1 ¿Habla algún otro idioma aparte del español? De ser así, indique cuál, desde cuándo y en qué contextos lo habla:

6.1.1 ¿Desde su experiencia, ha tenido dificultades personales por hablar o no hablar el español? De ser así, mencione en qué contexto ha ocurrido:

6.1.2 ¿Desde su perspectiva, considera importante dominar otro idioma (aparte del Español) dado que está cursando un posgrado? ¿Por qué?

6.2 ¿Profesa y practica usted alguna religión en específico? De ser así, indique cuál:

6.2.1 ¿Cuáles son los valores (respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad) que considera que operan en su práctica diaria?

6.3 ¿Practica algún deporte? Sí () No () ¿Cuál? _____ ¿Desde cuándo y con qué frecuencia?

6.4 ¿Tiene algún gusto e interés por las bellas artes? Sí () No () ¿Por cuál? _____ ¿Podría mencionarnos alguna obra que sea de su agrado, ya sea en el cine, la pintura, la escultura, la música, la fotografía, la literatura o la danza, así como el autor de dicha obra?

6.4.1 En el marco de la respuesta anterior, ¿sus gustos han emergido de un tiempo atrás a la fecha o bajo un interés en particular por algún fenómeno social o hecho en particular? o bien, ¿éstos han sido permanentes desde su niñez? Explique por favor

6.4.2 ¿Desarrolla alguna de ellas? Sí () No () _____

6.5 En sus tiempos de ocio, ¿a qué se dedica? _____

6.6 ¿Hace uso del internet o redes sociales? Sí () No () En caso de ser afirmativa su respuesta, indique con qué frecuencia y con qué fines lo utiliza: _____

6.7 Por cuáles de los siguientes medios, considera usted que es mejor informarse. Podría compartir su opinión al respecto, así como al medio al que acude regularmente para dichos fines:

Medio	Nombre	Frecuencia con la que lo utiliza
-------	--------	----------------------------------

a. Impreso (libro, periódico, revista)		<i>A diario () Semanal () Quincenal () Mensual () Semestral () Otro ():</i>
b. Electrónico (libro, periódico, revista, redes sociales, correo electrónico)		<i>A diario () Semanal () Quincenal () Mensual () Semestral () Otro ():</i>
c. Televisión (abierta o de paga)		<i>A diario () Semanal () Quincenal () Mensual () Semestral () Otro ():</i>
d. Radio (local o nacional)		<i>A diario () Semanal () Quincenal () Mensual () Semestral () Otro ():</i>

6.8 ¿Cuál considera que es el impacto de las redes sociales y otros medios de comunicación (televisión, radio, medios electrónicos e impresos) en los procesos de formación?

6.9 ¿Simpatiza o milita con algún partido político en particular? Sí () No () ¿Por cuál?

Indique sus razones: _____

6.10 ¿Podría compartírnos, por qué tipo de música, cine, literatura, pintura, teatro, siente algún tipo de aberración? Dé a conocer sus motivos

6.11 En periodos de suspensión laboral o descanso, ¿acostumbra vacacionar en lugares dentro del país o en el extranjero? ¿Por qué? ¿Con qué frecuencia lo hace? _____

6.12 ¿Pertenece a algún tipo de club (cultural o deportivo), asociación civil u otro? Sí () No () ¿En qué medida lo considera relevante? _____

En caso de requerir de su apoyo para el desarrollo de este proyecto de investigación y ahondar un poco más en algunos rubros, ¿estaría usted dispuesto a colaborar siendo entrevistado?

Teléfono celular: _____ Teléfono particular: _____

Correo electrónico: _____ Otros medios: _____

HORA DE TÉRMINO:

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Jaa/21052015.

Anexo 5. Encuesta dirigida a profesores



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



“ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA, DE LA UPN-H, SEDE PACHUCA, PERIODO 2014-2015”

Objetivo: Obtener información que permita identificar la muestra de los profesores que serán parte de la unidad de análisis en el presente proyecto de investigación.

Encuesta dirigida a profesores de la MECPE.

*Los datos vertidos en el presente instrumento de recolección de información, son confidenciales y con fines meramente académicos.

HORA DE INICIO:

SEDE:

SEMESTRE:

TURNO:

FECHA:

1. DATOS GENERALES

1.1 Nombre: _____

Apellido paterno

Apellido materno

Nombre (s)

1.2 Sexo : M () F () Edad: _____

1.3 Escolaridad del padre: _____ Escolaridad de la madre: _____

1.4 Mencione brevemente a qué se dedican sus padres actualmente; así como el tiempo que llevan desarrollando dicha actividad:

1.5 ¿Cuántos hermanos tiene y qué lugar es el que ocupa entre ellos? _____

1.6 Lugar de nacimiento:
_____ Colonia _____ Municipio o Delegación _____ Estado _____

1.7 Lugar de residencia:
_____ Colonia _____ Municipio o Delegación _____ Estado _____

1.8 Estado civil:

**Indique la escolaridad, la ocupación y la edad de las personas con las que usted vive entre paréntesis. E.j. Casada (X) Vive con: Esposo (Licenciado en Derecho, Abogado, 29 años); Hijo (Tercer grado de primaria; 8 años).*

Casad@ () Vive con: _____

Solter@ () Vive con: _____

Divorciad@ () Vive con: _____

En unión libre () Vive con: _____

Viud@ () Vive con: _____

Separad@ () Vive con: _____

Otro (especifique): _____

1.9 Hay integrantes de su familia que se dediquen a la docencia en algún nivel educativo. Mencione quiénes:

1.10 ¿A cuánto ascienden aproximadamente los ingresos en su hogar mensualmente? _____
De éstos, ¿con qué porcentaje aporta usted con su salario? _____

En la siguiente tabla, se muestran algunos aspectos en los cuales se distribuyen los gastos en una familia. Con base en ellos, puede indicar en términos de porcentaje, cómo son considerados éstos anualmente dentro de su hogar:

Aspecto	Porcentaje
a. Pagos de casa (propia o en renta) <i>*Señale el caso en particular</i>	
b. Pago de servicios (luz, agua, tv de paga, internet, gas, teléfono)	
c. Vestimenta	
d. Alimentación	
e. Transporte (público o particular) <i>*Señale el caso en particular</i>	
f. Actividades realizadas en el tiempo libre (de ocio o recreativas. Ej.: gimnasio, cine, teatro, etc.) <i>*Señale el caso en particular</i>	
g. Relacionadas con su profesión o formación académica o escolar, ya sea de usted, su cónyuge o hij@s (ej. libros, cursos, posgrados, bienes muebles, insumos, etc.) <i>*Señale el/los casos en particular</i>	
h. Salud y cuidado personal	
ii. Otros que considere importante mencionar	
Total	100%

2. FORMACIÓN ACADÉMICA

2.1 Estudios profesionales e institución donde los cursó

Nivel	Nombre	Institución Ubicación	Periodo	Modalidad de titulación	En curso, trunca, titulado	Pública o privada
2.1.1 Carrera técnica						

o equivalente						
2.1.2 Escuela Normal						
2.1.3 Licenciatura						
2.1.4 Posgrado						
2.1.4.1 Especialidad						
2.1.4.2 Maestría						
2.1.4.3 Doctorado						
2.1.4.4 Posdoctorado						

2.2 Formación continua

2.2.1 Ha tomado, asistido o participado en cursos, talleres, diplomados, congresos, simposios, que considere importantes dentro de su formación académica y/o profesional. Sí () No () *Mencione los que considere más trascendentes en la tabla que se presenta a continuación

	Nombre	Institución	Fecha	Ponente/ Asistente *Título del trabajo
Diplomados	a.			
	b.			
Talleres	a.			
	b.			
Cursos	a.			
	b.			
Congresos	a.			
	b.			
Simposios	a.			
	b.			
Otros	a.			
	b.			

3. DATOS DE LA INSTITUCIÓN DE ADSCRIPCIÓN

3.1 Institución donde trabaja: _____

3.2 Cargo que ocupa: _____

3.3 Actividades que desarrolla: _____

3.4 Mencione a cuánto ascienden los ingresos que obtiene mensualmente en esta institución: _____

3.5 Tiempo de antigüedad ocupando el último cargo: _____

3.6 Tiempo de antigüedad de adscripción a esta universidad: _____

3.7 ¿Cómo es que obtuvo este empleo? _____

3.8 ¿Se dedica a otra actividad laboral (relacionada o no con la docencia y/o la educación), aparte de la que ha descrito anteriormente? ¿Cuál? _____

De ser el caso, antes de ingresar a la UPN-H a laborar, ¿contaba usted con algún empleo relacionado o no al campo educativo? Sí () No () *Si es afirmativa su respuesta, responda el apartado número cuatro; si no, pase al apartado número cinco.

4. DATOS ADICIONALES

4.1 Nombre del lugar donde trabajaba: _____

4.2 Función o cargo ocupado: _____

4.3 Actividades desarrolladas: _____

4.4 Mencione a cuánto ascendían los ingresos que obtenía mensualmente: _____

4.5 Tiempo de antigüedad ocupando esa función o cargo: _____

4.6 Forma de acceso a este lugar: _____

4.7 Se dedicaba a alguna otra actividad (relacionada o no con la docencia y/o la educación). Si () No ()
Indique cuál: _____

5. RESUMEN CURRICULAR

Favor de anotar los aspectos más relevantes en cada uno de los apartados que a continuación se presentan.

**Adicionalmente, puede anexar un resumen curricular que usted considere pertinente dar a conocer.*

Funciones	Actividades, título del trabajo	Institución	Periodo/Fecha
5.1 Docencia			
5.2 Investigación			
5.2.1 Presentaciones en eventos académicos nacionales			
5.2.2 Presentaciones en eventos académicos internacionales			
5.2.3 Artículos publicados en revistas nacionales			
5.2.4 Artículos publicados en revistas internacionales			
5.2.5 Libros			
5.2.6 Publicaciones en memorias de congresos			
5.2.7 Premios nacionales obtenidos			

5.2.8 Premios internacionales obtenidos			
5.3 Divulgación			
5.4 Cargos académicos			
5.5 Evaluación institucional (nivel básico, medio superior o superior)			
5.6 Diseño, análisis o evaluación curricular (nivel básico, medio superior o superior)			

5.7 A la fecha, ¿considera sentirse satisfecho con las actividades realizadas hasta el momento (en el campo laboral y de formación)? Sí () No () No del todo () ¿Por qué?

6. DEL INGRESO AL CUERPO ACADÉMICO DE LA MECPE

6.1 Antes del ingreso

6.1.1 ¿Cómo ingresó a la MECPE? _____

6.1.2 ¿Cuáles fueron los motivos principales por los cuales ingresó al cuerpo académico de este posgrado?

6.1.3 Antes de ingresar al cuerpo académico de este posgrado ¿se informó por algún medio del mismo? ¿Podría brevemente mencionarnos ¿cuál fue la información proporcionada?

6.2 Durante el posgrado

6.2.1 En su opinión, ¿cree usted que los motivos por los cuales se interesó en formar parte del cuerpo académico de este posgrado, se están cumpliendo? Sí () No () ¿Por qué?

6.2.2 De ser el caso que a usted le hayan proporcionado cierta información respecto a este posgrado, ¿qué tanto ésta es coherente a partir de las actividades que desarrolla hasta el momento?

6.2.3 Desde su perspectiva, ¿considera que sus pares cuentan con un nivel aceptable para impartir clases en un posgrado? Sí () No () Explique por favor: _____

6.2.4 Considerando que usted es profesor de un posgrado, ¿considera que los alumnos de la MECPE cuentan con las habilidades, aptitudes y conocimientos que se requieren necesarios para cursarla? _____

6.2.5 Desde su punto de vista, ¿por qué piensa que la MECPE atrae a profesionales egresados de las Escuelas Normales y a otros no? _____

6.2.6 ¿Considera que la propuesta institucional de apoyo a los tutorados es adecuado? Sí () No ()
¿Por qué? _____

6.2.7 ¿Podría describirnos brevemente, cómo es en general la dinámica dentro del aula (si es activa, pasiva u otra que usted considere) a lo largo de las sesiones? _____

6.2.8 Desde su perspectiva, ¿considera que el programa del que actualmente forma parte es de calidad? ¿Por qué? _____

6.2.9 ¿Qué sugerencias haría usted en relación al programa para que éste mejore? _____

6.2.10 ¿Sabe qué es un posgrado avalado por el CONACyT? _____

6.2.11 Considerando que usted es profesor de la MECPE, ¿le hubiera gustado que éste se encontrara en el padrón de excelencia de CONACyT? ¿Por qué? _____

6.2.12 ¿Podría mencionarnos tres o más fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que perciba hasta el momento, por ser parte de los profesores de la MECPE?

Indicador	Académicas	Profesionalizantes	Administrativas	Investigativas
Fortalezas				
Oportunidades				
Debilidades				

Amenazas				

6.3 Expectativas a futuro

6.3.1 Por favor, indique brevemente qué oportunidades considera usted que tengan los alumnos en los siguientes rubros, una vez que hayan concluido el posgrado:

- 4. Laboral: _____
- 5. Formación profesional: _____
- 6. Personal: _____

6.3.2 Dentro del programa de la MECPE, existe algún proyecto encaminado al seguimiento de egresados, en el cual se indique cuáles son las principales fortalezas o debilidades de los alumnos, una vez que concluyeron con su formación: _____

6.3.3 Podría compartir con nosotros, ¿cómo se mide el éxito de este programa para que lo sigan ofertando? _____

6.3.4 ¿Cómo impacta la formación para la investigación y la intervención de la que el alumno de la MECPE es parte, una vez que éste ingresa? _____

6.3.5 ¿Cuál es su opinión respecto a que los índices de titulación de los egresados de la MECPE, son bajos? _____

6.3.6 ¿Considera importante que los alumnos tengan materializada la tesis, para cuando egresen del posgrado? Sí () No () ¿Por qué? _____

6.3.7 ¿En qué medida en este posgrado, han visto textos en otros idiomas? _____

7. GUSTOS PERSONALES Y OTROS

7.1 ¿Habla algún otro idioma aparte del español? De ser así, indique cuál, desde cuándo y en qué contextos lo habla: _____

7.1.1 ¿Desde su experiencia, ha tenido dificultades personales por hablar o no hablar el español? De ser así, mencione en qué contexto ha ocurrido: _____

7.1.2 ¿Desde su perspectiva, considera importante dominar otro idioma (aparte del Español) dado que es profesor de un posgrado? ¿Por qué? _____

7.1.3 ¿En qué medida en este posgrado, han visto textos en otros idiomas? _____

7.2 ¿Profesa y practica usted alguna religión en específico? De ser así, indique cuál: _____

7.2.1 ¿Cuáles son los valores (respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad) que considera que operan en su práctica diaria? _____

Contexto	Valor
a. Familiar	
b. Laboral y/o profesional	
c. Social	
d. Político	
e. Cultural	

7.3 ¿Practica algún deporte? Sí () No () ¿Cuál? _____ ¿Desde cuándo y con qué frecuencia? _____

7.4 ¿Tiene algún gusto e interés por las bellas artes? Sí () No () ¿Por cuál? _____ ¿Podría mencionarnos alguna obra que sea de su agrado, ya sea en el cine, la pintura, la escultura, la música, la fotografía, la literatura o la danza, así como el autor de dicha obra? _____

7.4.1 En el marco de la respuesta anterior, ¿sus gustos han emergidos de un tiempo atrás a la fecha o bajo un interés en particular por algún fenómeno social o hecho en particular? o bien, ¿éstos han sido permanentes desde su niñez? Explique por favor _____

7.4.1 ¿Desarrolla alguna de ellas? Sí () No () ¿Cuál (es)? _____

7.5 En sus tiempos de ocio, ¿a qué se dedica? _____

7.6 ¿Hace uso del internet o redes sociales? Sí () No () En caso de ser afirmativa su respuesta, indique con qué frecuencia y con qué fines lo utiliza: _____

7.7 Por cuál (es) de los siguientes medios, considera usted que es mejor informarse. Podría compartir su opinión al respecto, así como al medio al que acude regularmente para dichos fines: _____

Medio	Nombre	Frecuencia con la que lo utiliza
a. Impreso (libro, periódico, revista)		
b. Electrónico (libro, periódico, revista, redes sociales, correo electrónico)		
c. Televisión (abierta o de paga)		
d. Radio (local o nacional)		

7.8 ¿Cuál considera que es el impacto de las redes sociales y otros medios de comunicación (televisión, radio, medios electrónicos e impresos) en los procesos de formación?

Nivel educativo	Impacto

7.9 ¿Simpatiza o milita con algún partido político en particular? Sí () No () ¿Por cuál?

Indique sus razones: _____

7.10 ¿Podría compartírnos, por qué tipo de música, cine, literatura, pintura, teatro, siente algún tipo de aberración? Dé a conocer sus motivos

7.11 En periodos de suspensión laboral o descanso, ¿acostumbra vacacionar en lugares dentro del país o en el extranjero? ¿Por qué? ¿Con qué frecuencia lo hace? _____

7.12 ¿Pertenece a algún tipo de club (cultural o deportivo), asociación civil u otro? Sí () No () ¿En qué medida lo considera relevante? _____

En caso de requerir de su apoyo para el desarrollo de este proyecto de investigación y ahondar un poco más en algunos rubros, ¿estaría usted dispuesto a colaborar siendo entrevistado?

Teléfono celular: _____ E-mail: _____

Teléfono particular: _____ Otros medios: _____

HORA DE TÉRMINO:

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Jaa/21052015.

Anexo 6. Guía de entrevista a profesores y/o funcionarios

Nombre: _____ Cargo o puesto que ocupa: _____
Dependencia: _____ Fecha: _____

1. Necesidades educativas a las que responde la UPN-H en la región como Institución de Educación Superior (IES)
2. Cumplimiento de las actividades sustantivas de la UPN-H (institucional y socialmente)
3. Constitución y funcionamiento de la UPN-H desde su estructura orgánica
4. Creación y funcionamiento del posgrado de la MECPE
5. Fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la MECPE
6. Vinculación de la oferta educativa de la MECPE con la Investigación Educativa en el país y el Estado
7. Descripción de su experiencia personal en su paso por la UPN-H (académica, laboral y formativa)
8. Implicaciones políticas, sociales, económicas y laborales en la oferta del posgrado de la MECPE
9. Descripción de la relación tutor-tutorado desde la lógica de formación para la investigación dentro de la MECPE
10. Descripción de la relación profesor-institución desde la lógica del desarrollo de las prácticas de investigación educativa en la UPN-H
11. Conocimiento y percepción de los conflictos existentes (cualesquiera que sean, académicos, salariales, prestigio,), entre profesores, profesores-alumnos, profesores-institución

Anexo 7. Guía de entrevista a alumnos

Nombre: _____ Semestre: _____
Sede: _____ Fecha: _____

1. Explicación de cómo se desarrollan los procesos de formación para la investigación en la UPN-H, desde las prácticas educativas de dicha institución
2. Acciones o actividades encaminadas a la formación para la investigación como alumno de la MECPE
3. Importancia de la vinculación de las prácticas de investigación educativa con los procesos de formación para la investigación
4. Descripción de la relación tutor-tutorado
5. Seguimiento al proceso de titulación y al trabajo de tesis que desarrolla el alumno, desde la institución
6. Fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la MECPE
7. Implicaciones de conflictos e intereses del cuerpo académico de la MECPE, en el desarrollo y culminación del trabajo de tesis, y a su vez, del proceso de titulación
8. Dificultades que, como alumno consideres tener –teórico y metodológicas en la construcción de la tesis-
9. Desarrollo de los seminarios dentro del posgrado de la MECPE
10. Vinculación de la oferta educativa de la MECPE con la Investigación Educativa en el país y el Estado
11. Descripción de su experiencia personal en su paso por la UPN-H (académica, laboral y formativa)