

La investigación biográfico-narrativa como base analítica de prácticas de institucionalización

Antonio Zamora Arreola¹

Resumen

Este trabajo expone resultados de la investigación realizada sobre prácticas de institucionalización de la investigación educativa, durante los primeros 20 años de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-México).

El autor comparte la posición de autores que asumen la investigación biográfico-narrativa como enfoque científico y no sólo como metodología cualitativa.

Palabras claves: Investigación biográfico-narrativa - Prácticas de institucionalización - Historia Institucional - Trayectorias Profesionales.

Summary

I present findings from a research carried out on institutionalization practice of education research during the first 20 years of National pedagogical University (UPN – Mexico). But first of all, I would like to clarify that I share the same position as authors who assume that biographical narrative research is an approach, not just a qualitative method.

Key words: Biographical-Narrative Research - Institutionalization Practice - Institutional History - Career - Dialectical Movement

Fecha de recepción: 30/06/2011
Primera Evaluación: 10/08/2011
Segunda Evaluación: 17/08/2011
Fecha de Aceptación: 17/08/2011

Presentación

En el presente documento expongo algunos resultados de la investigación que realicé sobre prácticas de institucionalización de la investigación educativa, durante los primeros 20 años de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-México). No obstante, primero empiezo por precisar que comparto la posición de autores que asumen la investigación biográfico-narrativa como enfoque científico y no sólo como metodología cualitativa. Advierto que la estrategia exploratoria, analítica y narrativa la respaldé en premisas metodológicas de Daniel Bertaux (2005) y Pierre Bourdieu (2003), quienes sugieren optar por recursos distintos a aquel tipo de historia de vida, que tiende a colocar al individuo como razón y centro del éxito o del fracaso de los fenómenos sociales, además de llegar a distorsionar las trayectorias histórico-contextuales y la constitución no reduccionista de las acciones sociales en estudio.

Desde el enfoque etnosociológico de Bertaux (2005), recurrí al método de relatos de vida para recopilar información valiosa, complementada con documentos histórico-institucionales, a fin de comprender procesos de institucionalización que socio-históricamente han definido y estructurado el campo académico, en este caso de la UPN; donde analicé cómo sujetos singulares (entre ellos, autoridades y académicos) han asimilado ordenamientos del contexto institucional y, a su vez, dinámicamente han impreso

sentidos intersubjetivos en la organización y objetivación de las prácticas de investigación educativa, ello a partir de atributos y mandatos institucionales, así como de capitales simbólicos apropiados durante su formación y experiencia profesional.

Por lo tanto, el entramado analítico da cuenta del nudo entre historia institucional y trayectorias profesionales. La narrativa expositiva entreteje y hace comprensible cómo los procesos de institucionalización implican un entramado dialéctico, durante temporalidades de fundación, desarrollo y ajuste-cambio.

I. La investigación biográfico-narrativa como adscripción de la estrategia

Lo que aquí expongo como adscripción, estrategia y resultados deriva de la investigación de orientación interpretativa que realicé durante los cuatro años de mis estudios del doctorado en pedagogía, cursado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En particular, con base en la adscripción y estrategias de la investigación biográfico-narrativa, socializo a continuación la reconstrucción socio-histórica referida a prácticas de institucionalización de la investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-México), entre 1978 y el 2000.

En primer lugar, es pertinente comenzar aclarando que comparto la premisa de autores que asumen la investigación biográfico-narrativa como constitutiva de un enfoque científico

específico y no sólo como una metodología cualitativa más (Bolívar, 2002; Gadamer, 1986; Geertz, 1992; Robin, 1996). Este enfoque teórico-metodológico ha tenido especial relevancia en el campo de la investigación educativa, desde que en los años 70 se asentó dentro de la tradición hermenéutica. En estricto, el enfoque biográfico-narrativo fue base de la investigación en la que focalicé y analicé el proceso constitutivo de prácticas de institucionalización de la actividad investigativa.

Sobre esa base, el trabajo de campo lo focalicé en la UPN como un estudio en caso, el que en términos de Elsie Rockwell, Dell Hymes y Clifford Geertz si bien no aspira a construir saberes absolutos ni generalizar resultados, en cambio sí es una alternativa de los métodos interpretativo-cualitativos para ofrecer otro manejo de escalas de generalización, desde la similitud sugerida por Max Weber, hasta potenciar análisis acerca de cómo la totalidad incide sobre prácticas sociales particulares. Es decir, con el estudio en caso se procura definir la particularidad de procesos, fenómenos y prácticas bajo su relación interdependiente con la totalidad social.

Por lo tanto, no dan cuenta sólo del caso, ni de los informantes, y asumen que no son simple reflejo o reproducción de lo que determinan estructuras macro-sociales (Bertely, 2000:33).

A propósito del corte biográfico, sustenté en recursos metodológicos de tipo cualitativo la estrategia de indagación empírica, así como el

análisis y la reconstrucción narrativo-significativa; ello a partir del enfoque etnosociológico de relatos de vida, definido también por Daniel Bertaux como “relatos de prácticas en situación” (Bertaux, 2005). Dichos relatos fueron aportados por informantes clave, con auxilio de entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan 1990; Hammersley y Atkinson, 1994), y permitieron disponer de referentes aproximativos sobre saberes prácticos conforme sus experiencias singulares.

De este modo, procuré analizar cómo saberes y prácticas se insertan y anudan en contextos socio-históricos y político-culturales, donde se han apropiado y vivido de manera específica. De ahí la contribución de los relatos de vida, al propiciar que el informante comparta experiencias y prácticas desplazándose en el tiempo vivido. Desde ahí oriente un análisis socio-histórico del discurso narrativo.

Importa referir que para la indagación de campo formulé varios interrogantes que ayudaron a delimitar las entrevistas en profundidad y a rememorar los relatos de prácticas en situación. Ello ayudó a reunir la base empírica que permitió reconstruir analíticamente: trayectorias profesionales singulares, historia institucional específica y prácticas de institucionalización significativas en materia de investigación educativa. Para realizar las entrevistas diseñé un guión flexible y abierto a modificaciones durante los relatos de vida.

Además, ante la necesidad de profundizar requerí más de una sesión de entrevista a varios informantes. Asimismo,

el proceso de entrevista me demandó una constante atención flotante, a fin de captar y registrar lo relatado e inesperado, así como para advertir la pertinencia de triangular con otras fuentes informativas.

Paulatinamente, mediante el constante ir y venir entre teoría y empiria, fui comprendiendo que la institucionalización de la investigación educativa es empujada por prácticas sociales que se constituyen mediante el anudamiento en constante tensión de historia institucional y trayectorias profesionales. Éstas tienen como base dos referentes principales mandatos institucionales en forma de definiciones y reglas académico-científicas y disposiciones subjetivas estructuradas y proyectadas por sujetos singulares. Por lo tanto, asumo que dichas prácticas implican una construcción socio-histórica, no reducida a determinismos macro-sociales ni tampoco a voluntarismos individuales que puedan recuperarse mediante historias de vida en automático; acerca de esto último Pierre Bourdieu lo crítica como ilusión biográfica. D. Bertaux como ideología biográfica (Bourdieu, 2002; Bertaux, 2005).

En particular, Bourdieu advierte que toda ilusión biográfica distorsiona el potencial analítico de la noción de *trayectoria* para comprender una problemática social,

a condición de haber elaborado previamente los estados sucesivos del campo en el que ésta se ha desarrollado, por lo tanto el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente considerado

al conjunto de los demás agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades (Bourdieu, 2002:82).

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

Se cuestiona aquel tipo de historia de vida que focaliza sólo al individuo como serie única de acontecimientos sucesivos y lo concibe como razón y centro del éxito o del fracaso de las acciones sociales, por lo que de manera reduccionista se distorsiona la trayectoria socio-histórica y la constitución contextual de las prácticas sociales en estudio. En concreto, Bourdieu y Bertaux (2005) coinciden en cuestionar la aplicación del método de historia de vida que sólo remite y reduce el referente empírico a un nombre y un apellido, incurriendo en el error de reconstruir la trayectoria de un fenómeno social como si fuera resultado de un recorrido lógico, lineal y cronológico, transitado por la simple voluntad de una persona, ajeno a presiones histórico-contextuales y con el riesgo de concluir con creaciones artificiales de sentido.

Proponen disminuir ese riesgo evitando insistir que las causas resultan de una secuencia exclusiva de decisiones individuales y considerar condiciones materiales de existencia dentro de las cuales participan los sujetos sociales, así como el horizonte posible que cada época abre a una generación.

Recomiendan advertir que la apertura de unas posibilidades a su vez cierran otras, además de que toda construcción social tiene ciclos vitales como puede advertirse en el caso de ideas y construcciones filosófico-científicas, cuya vigencia es limitada imprevisiblemente (Bourdieu, 2002; Bertaux, 2005). En general, reafirman que no es en sí la historia de una persona lo que interesa conocer sino dar seguimiento a fenómenos sociales. Sugieren optar por alternativas distintas a ese tipo de historia de vida que cuestionan; en particular, Bertaux (2005) propone los relatos de vida bajo una perspectiva etnosociológica.

Como complemento del relato de vida recurrir a otros métodos cualitativos como diversos documentos de carácter institucional, personal y analítico sobre procesos de institucionalización socio-histórica de prácticas particulares de investigación. Ello para reconocer y reconstruir temporalidades constitutivas de la historia institucional de la organización universitaria en estudio, así como las trayectorias de informantes clave quienes, en calidad de especialistas han realizado, coordinado y objetivado activamente tareas de investigación educativa en establecimientos de la UPN.

En síntesis, con base en la adscripción antes referida logré construir, entre otros, los resultados siguientes.

II. Prácticas de institucionalización de la investigación educativa: resultados

1. Características generales de la UPN y condición fundacional

La UPN es una institución de educación superior única en su tipo en México, y se fundó justo en la época cuando se configuraba el campo especializado de investigación educativa en nuestro país (Vielle 1980; Latapí 1981; Arredondo y otros 1989). Su fundación es producto de un proyecto político federal, con el que tanto se resolvió una demanda del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), así como se logró un proyecto institucional autónomo del poder sindical (Fuentes 1979; Latapí 1978). Esta Universidad destina sus tareas a temas educativos, desde su creación por decreto presidencial en agosto de 1978 (SEP 1978: 15-18). Se asienta en todas las entidades federativas del país desde 1979, con 74 Unidades, triplicadas con más de 200 subsedes en localidades muy diversas. El decreto declara como sus funciones: docencia, investigación y difusión; les prescribe “guardar entre sí relación permanente de armonía y equilibrio” (SEP 1978:15); y ordena instaurar áreas académicas “de: docencia, investigación, difusión, y servicios de biblioteca y de apoyo académico” (SEP 1978:16-17). Oficialmente así se instituyó el área de investigación.

En términos de identidad institucional, construida y resguardada históricamente por los académicos con su Universidad, este acontecimiento y documento fundacional se destaca al constituir un referente firme en su memoria y prácticas académicas. Si bien se acusa que “el decreto es ambiguo” también se afirma conservarlo “como documento significativo”. Sobre investigación cuestionan lo endeble de la legalidad dispuesta, y critican que esta actividad “ocupó un lugar secundario al inicio ante la prioridad dada a la docencia”.

Ello remarca que durante el primer año y medio las prácticas investigativas y la producción de conocimiento quedaron en un suspenso relativo. No obstante, en los primeros 15 días de fundada la UPN, el área de investigación fue integrada con académicos del Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE).

2. Trayectoria profesional precedente del primer núcleo de investigadores

Los académicos procedentes del INIE rememoran que en ese Instituto hacían trabajos de asesoría y estudios psicométricos y pedagógico-didácticos; y reconocen que como consecuencia de ser más los psicólogos dominaban temas de psicología aplicada (“test de inteligencia y temas sobre desarrollo del niño, rendimiento escolar, capacidad intelectual y hábitos de lecto-escritura”); asumen que ello correspondió al dominio de modas disciplinarias, teóricas y curriculares del momento, pero “si bien dominaba el conductismo, también

hacíamos estudios humanistas y críticos”. Reconocen que conforme avanzó la tendencia constitutiva del aún incipiente campo de la investigación educativa, el INIE terminó adquiriendo un carácter multidisciplinario a partir de 1975, constatado en la progresiva contratación de “profesionistas de distintas disciplinas”; cuya variedad disciplinaria caracterizó desde el principio al personal que se contrató paulatinamente para la UPN.

Sin embargo, para las instituciones de educación superior fue novedoso verdaderamente que la UPN desde su fundación contrató a profesionistas de escuelas normales y de universidades: mestizaje justificado en el discurso oral por la población magisterial a la que ha dirigido sus servicios.

En particular, el área de investigación concentró académicos con posgrado, en tanto sus autoridades decidieron que ahí se diseñaría e impartiría el primer posgrado de la UPN (2 maestrías y 2 especializaciones), cuya primera generación inició el 23 de abril de 1979 y concluyó entre 1981 y 1982. Además, en esa área académica, se agruparon investigadores de diversa nacionalidad (polacos, griegos, argentinos, chilenos y dominaban mexicanos), pero durante los 80 y 90 algunos del Cono Sur retornaron a sus países al restablecerse la democracia. Paulatinamente, “la mayoría prosiguió estudios de posgrado en diversas Universidades, incluso así lo hicieron los de profesión básica en escuelas normales”.

Este personal se caracterizó por trayectorias profesionales heterogéneas, que implican diversas tramas sociales de existencia en parte ilegibles (Certeau 2000) y por múltiples hebras culturales, familiares, disciplinarias, políticas, laborales, etc. pero coincidentes en disciplinas similares y al laborar en instituciones especializadas. Algunos valoran que, por sus orígenes heterogéneos, desde el inicio construyeron en la UPN “relaciones tensas y constantes desencuentros y debates teóricos, metodológicos e ideológicos en su producción” otros asumen que “por demandas planteadas a esta naciente Universidad, sus autoridades decidieron integrarlos con trayectorias diversas”. Por eso su heterogeneidad contribuyó con vitalidad y mestizaje fértil en la construcción inicial de este campo académico al impulsar prácticas de institucionalización de investigación educativa.

3. *“Tácticas del débil” de académicos iniciales del área de investigación*

Sobre los 13 primeros integrantes del área de investigación procedentes del INIE, algunos académicos que ingresaron después cuestionan que “ese grupo no tuvo peso para determinar pautas investigativas, debido a que la mayoría aceptó asumir tareas distintas a las de investigación durante más de un año”. Por ello “no pudieron plantear propuestas de organización y desarrollo de la investigación”. Además, “poco destacaban estudios realizados desde

el INIE. Ello rezagó en este campo universitario la institucionalización de prácticas investigativas, entre 1978 y principios de 1980.

Procedentes del INIE reconocen no haber opuesto resistencia al mandato de realizar tareas distintas a la de investigación, pero recuerdan haber experimentado “sentimientos de contrariedad y desconcierto” al entender que habían sido invitados para integrar el área de investigación y realizar tareas respectivas. Si no opusieron resistencia fue porque asumieron su endeble condición institucional en ese momento, dada su reciente contratación por honorarios y al provenir de un Instituto en liquidación. Por ello, actuaron astutamente en su proceso de ajuste, adaptación y aceptación a “este no lugar”, y por la condición no escrita de asumir docilidad ante esos azares del tiempo (Certeau, 2000).

4. *Estrategias para institucionalizar la investigación como oficio especializado*

Al organizar este campo académico conforme las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión, desde 1978 se puso en marcha en su Unidad matriz las áreas de investigación, docencia, difusión y biblioteca y apoyo académico; bajo esa lógica vertical se instauró en 1979 el Sistema de Educación a Distancia con 73 Unidades UPN, para ofertar licenciaturas en modalidades de educación a distancia (desde 1979) y semi-escolarizada (desde 1985). Las

relaciones académicas se estructuraron con base en áreas especializadas y posiciones de producción exclusiva, desde el mandató legal de institucionalizar así las actividades académicas (SEP 1978:15). Paradójicamente, las prácticas investigativas se objetivaron relativamente al iniciar la vida académica del área de investigación (en septiembre de 1978), pues pocos continuaron sus proyectos y la mayoría ajustó sus tareas dando “prioridad a las tareas de docencia”.

Aunque, a fines de 1979, se reajustaron las condiciones institucionales debido a que las autoridades reasumieron el decreto de creación, orientado a objetivar especializadamente las prácticas de investigación, docencia y difusión; con base en ello “se reagrupó al personal y se contrató más profesionistas para cada área académica”. Relevante fue legitimar la tarea investigativa sólo dentro del área de investigación. Área que “aumentó sus académicos al doble” entre 1979 y 1982, lo que “constituyó una tendencia continua”. Sus cargas académicas fueron: “desarrollar proyectos investigativos, asesoría y clases en el posgrado”.

Cuestionan que “ese posgrado no contribuyó en la organización posterior del Área”, sino que al reagruparse desde 1980 “emprendieron estrategias de autogestión colectiva, mediante prácticas reflexivas y auto-organizativas”. Estas prácticas que ayudaron a resolver el primer conflicto institucional que puso en tensión la prioridad entre docencia

e investigación, y al ubicar que “la actividad investigativa se orientaba por documentos fundacionales ambiguos”. Para resolver ese conflicto emprendieron dicha prácticas, que en sí “implicaron análisis, debate y acuerdos colegiados, para trascender el vacío en políticas investigativas y auto-organizar el desarrollo de la investigación educativa”.

Los investigadores valoran esas prácticas como sustento de institucionalización paulatina del oficio de investigación: primero, entre 1980-1983, definieron tres líneas investigativas (práctica educativa; estudios sobre el magisterio; y educación, sociedad y cultura). A fines de los 80 instituyeron otra línea de estudios sobre la UPN. En la primera mitad de los 90, ampliaron las líneas investigativas y se multiplicó el personal de investigación con personal re-adscrito de docencia a investigación. Si bien en los 90 arreciaron presiones político-académicas desde el área de docencia hacia investigación, esta área mantuvo vigencia legal hasta el año 2000, justo cuando se concretó la reorganización académica de la UPN. Así, este campo no excluyó constantes redefiniciones y luchas competitivas constantes.

5. Prácticas reflexivas y de autogestión ante debilidades y conflictos

Con prácticas crítico-reflexivas y estrategias de autogestión el personal de investigación atendió el conflicto institucional, para equilibrar el orden

de importancia entre docencia e investigación y para trascender el vacío en políticas investigativas. Pero, el corazón de esas estrategias residió en identificar y analizar debilidades institucionales (sobre origen de la UPN y pobre infraestructura para investigar) y profesionales (autocrítica sobre cualidades profesionales).

La debilidad institucional de origen o “pecado original” emerge en el momento fundacional y radica en la disputa de dos proyectos de Universidad (uno oficial y otro sindical), de donde devino un campo investigativo “sin recursos, sin infraestructura y carente de política en investigación educativa”. Asumen también debilidades profesionales, al reconocer autocríticamente que en su mayoría eran novatos en este oficio y su producción era escasa, aislada y amparada en formaciones disciplinarias heterogéneas; así como al dominar proyectos individuales. Pero, ello era un problema similar en todas las instancias que hacían investigación educativa en el país.

6. *Prácticas de autogestión para divulgar la producción investigativa*

En los 80, el personal de investigación desarrolló sus proyectos, se agrupó temáticamente y regularon una organización departamental sobre las 4 líneas investigativas que no sólo definieron y legitimaron, sino de hecho lograron legalizarlas como líneas prioritarias de la UPN, en el proyecto académico de 1985 (UPN 1985:20). Ello dio continuidad a temas de investigación

iniciados desde el segundo año de fundada la UPN y abrió expectativas de que esta actividad dispondría de mayores recursos; los que, “sin embargo, se concretaron sólo mediante recursos humanos”.

Dada la precariedad para investigar y ante la necesidad de desarrollar esta actividad y divulgar su producción, investigadores en aislamiento autogestionaron financiamientos externos; algunos obtuvieron apoyos económicos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para sus investigaciones y para hacer estudios de posgrado en el extranjero. Un grupo emprendedor logró financiamiento para varios programas institucionales: de 1984 a 1986 para una ‘especialización orientada a formar investigadores de escuelas normales’; de 1987 a 1988 para hacer investigaciones sobre ‘calidad de la educación’; de 1989 a 1995 para actualizar investigadores en las Unidades UPN, con el ‘Programa Talleres Regionales de Investigación Educativa’ (TRIE); de 1988 a 1992 para publicar 2 series de informes de investigación (con 20 títulos), con calidad editorial rudimentaria por lo reducido del apoyo.

Rememoran que esa condición precaria para publicar resultados investigativos era similar en muchas universidades del país, a fines de los 80 e inicios de los 90.

7. *Producción de conocimientos anudada a trayectorias profesionales*

Origen formativo y experiencia profesional han contribuido a pautar

o resistir lo instituido como historia institucional de la UPN y, en particular, sustentar sentidos instituyentes y constitutivos de prácticas de institucionalización de la investigación educativa. Prácticas ajustadas y pautadas a su vez por documentos rectores y por líneas investigativas que paulatinamente institucionalizaron los fundadores, conforme al nudo y presión ejercida por cánones formalmente instituidos durante la historia institucional de la UPN, así como por capitales y perspectivas simbólicas impresas por grupos y sujetos, quienes han integrado y participado en esta Universidad con trayectorias profesionales singulares

y por atributos propios de posiciones institucionales ocupadas.

No obstante, destaca el dato de que — así como sus trayectorias contribuyeron en el agrupamiento temático que se dieron como investigadores y que definieron como líneas investigativas, dándose una organización departamental— se observa también que las herramientas teórico-metodológicas apropiadas durante sus trayectorias, también han sido base significativa para orientar sus proyectos investigativos y su correspondiente producción de conocimientos. Ello es posible observarlo en el cuadro siguiente.

Inv.	Profesión	Productos de los 80 y 90
1.	Pedagogo-UNAM con Lic. 60; y Mtría. 80	<ul style="list-style-type: none"> • Reporte sobre corrientes de pensamiento contemporáneo relacionadas con la educación. • Artículos y ensayos sobre corrientes de pensamiento contemporáneo e investigación documental.
2.	Profra. con Espec. lengua y literatura-ENS 60 y 70; y Mtría. en comunicación-ILCE, 90	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación sobre fundamentos teórico-metodológicos para la construcción de la lengua. • Artículos y ensayos sobre procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lecto-escritura.
3.	Profr. con Espec. lengua y literatura-ENS 60 y 70; y Mtría. y Dr. en filosofía-UdeG e Ibero 70	<ul style="list-style-type: none"> • Reporte sobre corrientes de pensamiento contemporáneo relacionadas con la educación. • Ensayos sobre teóricos postmodernos y corrientes de pensamiento contemporáneo.
4.	Profr.-EN; Lic en Educ. Especial-ENE 60; Mtría. Educación-DIE 70; y Dr. Pedagogía-UNAM 90.	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación sobre la evaluación en la escuela primaria. • Artículos y ensayos en revistas sobre evaluación y calidad de la educación e investigación educativa.
5.	Sociólogo-UNAM con Lic. 80 y Mtría. 90; Espec-UPN, 90 y Dr. en Pedagogía-UNAM 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación sobre disciplina escolar y procesos escolares. • Artículos y ensayos sobre práctica docente, procesos escolares e investigación educativa.
6.	Mtría en Sociología 60 y Dr. Psicología 60-Universidades de Polonia.	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de Investigación sobre personalidad y agresividad de los adolescentes mexicanos. • Múltiples tests de inteligencia y ensayos publicados en México y Europa sobre la personalidad y agresividad de los adolescentes mexicanos.
7.	Lic. en Ciencias de la Información 70 y Dr. en Ciencias Sociales 70-ColMex	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación sobre el nacionalismo en estudiantes de primaria y secundaria. • Artículos y ensayos sobre nacionalismo y medios de comunicación en estudiantes de educación básica.

FUENTE: Dirección de Investigación, 1989; y R.V. 1, 3, 4, 5 y 12, 2007 y 2009.

Puede observarse que gran parte de la producción aquí registrada tiene marcada relación y continuidad entre las disciplinas profesionales de los investigadores y los temas atendidos por cada uno de ellos. Además, algunos reconocen que su producción investigativa la han construido conforme a lo que durante sus momentos formativos han dictado no sólo modas disciplinarias, sino también teóricas y metodológicas. Por lo tanto, los hallazgos evidencian que la mayoría de investigaciones tienen estrecha relación con la trayectoria profesional, misma que contribuye en su agrupamiento temático, en la definición de líneas investigativas y en la organización departamental; sin embargo, testimonian que han procurado que sus prácticas sean “congruentes con el perfil institucional de la UPN.

8. Del investigador especializado hacia el académico universal, 1980-2000

Durante casi 20 años las prácticas y producción de conocimiento en materia de investigación educativa las objetivaron y reprodujeron legalmente quienes se adscribieron en el área de investigación. No obstante, si bien en este documento se focaliza la institucionalización de prácticas investigativas entre 1978 y el 2000, cabe agregar que desde el año 2000 se legalizó en la Unidad central de la UPN una nueva organización académica, impulsada desde años atrás por un grupo progresivamente creciente, a fin de que el conjunto de académicos (fundamentalmente de las áreas de investigación y de docencia) avanzaran hacia la reintegración de 5

áreas académicas nuevas, donde los académicos han venido atendiendo en paralelo tareas de docencia y de investigación, así como de difusión, tutoría, gestión y asesoría.

Con ello se ha trascendido la integración y producción de áreas especializadas. Sin embargo, esa nueva organización opera sólo en la Unidad central y relativamente en Unidades UPN del Distrito Federal pues, según la consideración de nuestros informantes, las otras sesenta y tantas Unidades UPN instaladas en las entidades federativas del país han mantenido en calidad marginal la actividad de investigación.

De este modo, el área de investigación operó formalmente hasta el año 2000, aunque esta actividad mantuvo un carácter especializado y de dedicación exclusiva hasta fines de los 80, pues al iniciar los 90, se radicalizaron presiones político-académicas para que los investigadores asumieran tareas de docencia, en licenciatura y posgrado. Lo cual se reforzó por políticas públicas de corte neoliberal incorporadas en las universidades públicas mediante programas de estímulo económico, que en el caso de la UPN pronto se tradujeron en premiar con mayor puntaje tareas docentes, por lo que esas tareas las fueron incrementando los investigadores.

A ello se adicionaron críticas gradualmente endurecidas de académicos cercanos a la dirección de docencia contra los de investigación, exigiendo a las autoridades que todos asumieran

tareas de docencia y de investigación. Lo cual terminó contribuyendo para la reorganización académica de la UPN y para el cambio y ajuste de rol entre los académicos de esta Institución.

Consideraciones Finales

Es importante reconocer que la narrativa antes expuesta en términos de resultados y hallazgos de investigación, fue posible hacerlo gracias a la adscripción asumida dentro de la investigación biográfico-narrativa, cuya base esencial fue el referente empírico recuperado mediante relatos de vida, también conocidos como relatos de prácticas en situación.

Ahora bien, lo expuesto me ayudó a asimilar cómo los procesos de institucionalización implican un entramado dialéctico. Durante temporalidades de fundación, desarrollo y ajuste se han constituido prácticas de investigación educativa entretejidas en constante tensión, por mandatos normativo-organizativos instituidos durante la historia institucional de la UPN y por disposiciones instituyentes de los sujetos implicados quienes encarnan atributos de las posiciones institucionales que ocupan. A su vez, proyectan capitales simbólicos apropiados durante sus trayectorias profesionales.

Además, advertí que los sujetos implicados comparten pautas e intereses intersubjetivos e inherentes a las agrupaciones en que participan. No obstante, la integración de los grupos suele ser antagónica. En su operación objetiva adicionan constantes presiones académico-políticas desde premisas teóricas e ideológicas, a fin de reposicionarse de mejor manera en la estructura del campo institucional, o bien para intervenir y procurar reorganizar la vida académica.

En suma, la narrativa expuesta contribuye a comprender cómo las prácticas de investigación educativa se constituyen dinámicamente bajo un doble movimiento y relación dialéctica tanto de institucionalización de prácticas de investigación educativa basadas en mandatos normativo-organizativos (instituidos legalmente durante esta historia institucional), así como de prácticas de institucionalización que tienden a ajustar e innovar la normatividad organizativa de la actividad investigativa de la UPN (impulsadas por sentidos instituyentes derivados de trayectorias profesionales singulares y de pautas e intereses de grupos específicos). Movimiento y relación dialéctica que, socio-histórica y políticamente, son asumidos, resistidos y/o reemprendidos por sujetos singulares, heterogéneos y en asociación.

Notas

¹Candidato a Doctor en Pedagogía, por la FFyL-UNAM; Licenciatura y Maestría en Sociología, por la FCPyS-UNAM; y Especialización en Investigación Educativa, por la UPN-México. He sido docente en tres Universidades de México (UNAM, UAEH y UPN), y con responsabilidad en más de 10 investigaciones sobre cuestiones educativas, además autor y coautor de más de 80 documentos académicos.

Bibliografía

- ARREDONDO, M. y otros (1989). *Los Procesos de Formación y Conformación de los Agentes de la Investigación Educativa*. México: CESU-UNAM.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Granada). Vol. 4, núm. 1. Consultado el 9 de diciembre de 2010 en <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- BOURDIEU, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2002). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- CERTEAU, M. de (2000). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: UI-ITESO.
- FERNÁNDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- FUENTES, O. (1979). “Los maestros y el proceso político: la UPN”; en *Cuadernos Políticos*. Núm. 21, julio-septiembre, Era: 91-103.
- GADAMER, H. G. (1986). “El doble círculo hermenéutico”; en *Verdad y Método*. Anagrama: Salamanca.
- GARCÍA SALORD, S. (2007). *El “Pretexto Baladí”: un secreto a voces acerca de la participación de los estudiantes en las reformas del régimen escolar*. México: IIMAS-UNAM (texto inédito).
- GEERTZ, C. (1992). *La Interpretación de las Culturas*. Gedisa: Barcelona.
- GEERTZ, C. (1989). “Estar allí” y “Estar aquí”, en *El Antropólogo como Autor*. Paidós: Barcelona: 11-34 y 139-158.

- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós: Barcelona.
- LANDESMANN, M. (2009). “El periodo prefundacional, 1968-1974” en Landesmann, Monique, y otros *Memorias e identidades institucionales*. México: Juan Pablos-UNAM.
- LATAPÍ, P. (1981). “Diagnóstico de la investigación educativa en México” en *Perfiles Educativos*. Núm. 14, octubre-diciembre, CISE-UNAM: 33-50.
- LATAPÍ, P. (1978). “La Universidad Pedagógica se vuelve universidad ficticia” en *Proceso*. Núm. 109, 4 de diciembre: 29.
- ROBIN, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.
- SCHVARSTEIN, L. (2006). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- SEP (1978) “Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional”, en *Diario Oficial*. Tomo CCCXLIX, Núm. 42, 29 de agosto: 15-18.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- UPN (1985). *Proyecto Académico 1985, Universidad Pedagógica Nacional*. México.
- UPN (1979). *Proyecto Académico 1979 de la Universidad Pedagógica Nacional*. México.
- VIELLE, J. P. (1980). “Panorama de la investigación educativa en México (1979)”; en *Ciencia y Desarrollo*. Núm. 30, enero-febrero, CONACyT.
- ZAMORA, A. (2007-2009). *Registros de Relatos de Vida de Informantes Clave*. México: UNAM-UPN.