

PROCESOS Y TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE INVESTIGADORES DESTACADOS EN ESCUELAS NORMALES DE LA CIUDAD DE MÉXICO

PROCESSES AND FORMATIVE TRAJECTORIES OF PROMINENT RESEARCHERS IN NORMAL SCHOOLS IN MEXICO CITY

Inés Lozano Andrade (1) y Laura Itzel Lozano González (2)

1.- Doctor en Pedagogía. Profesor-Investigador de Tiempo completo en la Escuela Normal Superior de México, jines2101@yahoo.com

2.- Maestra en educación. Técnico Docente asociado B en Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, laura.loz.dev@gmail.com

Recibido: 08 de abril de 2024
Aceptado: 23 de abril de 2024

Resumen

Las escuelas normales, como Instituciones de Educación Superior, tienen un papel limitado y marginal en el campo de la Investigación Educativa del país. Les ha correspondido ser más bien consumidoras que productoras del conocimiento debido a diversos factores, entre otros, la escasez de personal formado para esta función, la infraestructura y financiamiento limitados, además de una cultura centrada en la formación del docente y no en la investigación. Aún con esto, existen algunos docentes que se han destacado en este campo por su pertenencia y adscripción a instancias legitimadoras de esta actividad y nos preguntamos sobre cuáles son los procesos y trayectorias formativas que han seguido. La investigación es de corte cualitativo y para ello se realizan entrevistas semiestructuradas a 5 docentes investigadores que cubren estos criterios. Los resultados revelan trayectorias y procesos formativos similares en ellos: por una parte, una impronta vocacional que se refuerza con la imagen inspiradora de uno o varios docentes investigadores en su vida estudiantil; por otro lado, las necesidades de formación derivadas de la docencia o asesoría de tesis; la decisión de cursar un programa de doctorado en una institución reconocida en el campo y, finalmente, el proceso co-formativo vivido en los cuerpos académicos.

Palabras clave: Formación de formadores, Formación de investigadores, escuela de formación de profesores, trayectorias académicas, investigación educativa.

Abstract

Normal schools, as Higher Education Institutions, have a limited and marginal role in the field of Education Research in the country. They have tended to be consumers rather than producers of knowledge due to various factors, including the shortage of trained teachers as researchers, limited infrastructure and funding, as well as a culture focused on teacher training rather than research. Nonetheless, there are some teachers who have stood out in this field due to their belonging and affiliation to legitimizing instances of this activity, leading us to question the processes and formative trajectories they have followed. This research is qualitative in nature, involving semi-structured interviews with 5 teacher-researchers who meet these criteria. The results reveal similar formative trajectories and processes among them. On one hand, a vocational desire reinforced by the inspiring image of one or several teacher-researchers in their student life; on the other hand, the training needs derived from teaching or thesis advising, and/or the decision to pursue a doctoral program in a recognized institution in the field. Finally, a co-formative process experienced in research groups.

Keywords:

Researcher training, Normal School education, academic trajectories, education research.

Introducción

La investigación educativa (IE) tiene una historia en México dentro de la cual las escuelas normales figuran poco. Lo anterior podemos corroborarlo a partir de una serie de datos e investigaciones que respecto al campo de la IE en México se han realizado y que denotan el escaso papel que las Normales han jugado en él. Por ejemplo, Colina (2011) en seguimiento a un trabajo previo, da cuenta de cómo se ha incrementado la cantidad de investigadores educativos en México. Ella considera a la investigación educativa como un campo en donde hay agentes dominantes en el terreno que se caracterizan por poseer el capital de poder suficiente y el reconocimiento de sus pares dados a sus contribuciones. Al respecto toma como referente la definición que Ángel Díaz Barriga (En Colina, 2011) hace del investigador consolidado, en la cual afirma que es aquel que reúne las siguientes características:

“... a) ha desarrollado al menos una línea de investigación, en la cual es reconocido; b) tiene publicaciones en revistas de calidad nacional o internacional y mantiene un cierto ritmo de publicaciones sobre el tema; c) puede tener libro de autor; d) ejerce un claro liderazgo académico en relación a su línea de investigación” (pp. 15)

Tomando en cuenta los criterios mencionados, la autora encuentra 712 investigadores de los cuales poco más de la mitad se encuentran en la Ciudad de México principalmente en UNAM (37.4%), DIE-CINVESTAV (13.1%) y UPN (13.9%), UAM (11.4%), UIA (4.2%) lo que revela una profunda centralización de la investigación educativa en estas instituciones. En este caso no solo las normales aparecen como un sector minoritario en este campo, sino también una gran cantidad de universidades y escuelas diversas que no han logrado destacar en este ámbito.

Más recientemente, en relación con los integrantes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en el año 2023, se contabilizó un total de 41332

investigadores, de los cuales aproximadamente 700 estaban enfocados en el ámbito educativo. Del total mencionado, el 56% estaba afiliado a instituciones de educación superior en la zona metropolitana, excluyendo otras instituciones donde se detectó una presencia menor de investigadores. Se destaca el dato de que únicamente 37 investigadores a nivel nacional desempeñaban su labor en EN, representando tan solo el 0.8% del cuerpo docente a tiempo completo en estas instituciones y el 0.08% del total de investigadores nacionales (Conacyt, 2023)

Otro elemento relevante es el Programa para el Desarrollo del Profesorado (PRODEP). En 2019, este programa incluía a 730 IES, de las cuales 263 eran EN de sostenimiento público. En total, las EN albergaban a 12,419 docentes, de los cuales 3,293 tenían estudios de posgrado, y solo 473 cumplían con el perfil PRODEP, representando tan solo el 7% del cuerpo docente a tiempo completo. Estos datos, provenientes de la SEP (2020), también revelan la existencia de 228 cuerpos académicos (CA) en 81 EN, de los cuales 170 estaban en formación (CAEF), 28 en consolidación (CAEC) y tres consolidados (CAC). Esta situación contrasta significativamente con las 6,106 CA presentes en otras instituciones de educación superior. Considerando lo anterior, nos planteamos una interrogante respecto a esta problemática: ¿Por qué las escuelas normales no se han destacado en el ámbito de la investigación educativa?

Existen diversas respuestas y factores que contribuyen a esta situación, incluyendo la disminución progresiva y limitada financiación de las EN, así como la carencia de una infraestructura con recursos adecuados para llevar a cabo actividades de investigación. También se destacan el arraigado compromiso institucional de los directivos con la docencia por sobre las otras dos funciones de las IES, además de su falta de autonomía y capacidad de gestión frente a las autoridades superiores. (Miranda, 2017; Ducoing, 2013) Por otra parte está la ausencia de planes de estudio tanto en licenciaturas como en posgrados, que no son orientados específicamente a la investigación como elemento significativo. Por último, la historia de estas instituciones emerge como un factor determinante para explicar gran parte de lo anterior, ya que, según la perspectiva de Bourdieu (1990), comprender las prácticas sociales requiere conocer su historia. La historia de la IE en México tiene un pasado reciente. Sin embargo, la inserción de las EN en la IE es aún más reciente, lo que sugiere que, al momento de su incorporación a este ámbito, las reglas ya estaban establecidas y por tanto, ya estaban consolidados los actores de diversas (IES) que predominaban en este campo.

Aunque los Centros de investigación, como el Instituto Nacional de Psicopedagogía, tuvieron su origen en la Secretaría de Educación Pública en 1936 y luego se transformaron en el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE) en 1970, la mayoría de los expertos en este campo coinciden en identificar a Pablo Latapí como el pionero de la IE en México. Primero, porque fundó en 1963 el Centro de Estudios Educativos (CEE), posteriormente impulsa la creación de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE) y, por ende, la formación del Consejo Mexicano de IE (COMIE), todo ello a principios de la década de los 80. Otro acontecimiento que deja su huella en

el desarrollo y estilo de la IE es la instauración en la UNAM del Centro de Didáctica. Además, en 1971, en el Instituto Politécnico Nacional, se establece el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).

Posteriormente, en la UNAM se establece el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), que más tarde se designa como el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) y en la actualidad se conoce como el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y Educación (IISUE). Estos centros de investigación (CISE y DIE) fomentan la creación de programas de posgrado en Educación o Pedagogía, donde los pioneros en investigación fortalecieron sus trayectorias y, simultáneamente, se formaron nuevos investigadores que ampliaron el campo. El surgimiento y desarrollo de la IE obtuvo una serie de consecuencias, entre ellas:

- Una centralización de la IE en la Ciudad de México, especialmente UNAM, IPN, UPN y UAM.
- Tendencias en la IE orientadas hacia el análisis desde la perspectiva universitaria y ausencia de investigación sobre, desde, y para las EN o para la educación básica en este proceso.
- La IE se limita a universidades con capacidad de autonomía presupuestaria.

Estas universidades contaban con planes y programas destinados a promover la investigación, además de una capacidad presupuestaria que les permitía establecer Centros de Investigación. (Rivera, 2012)

La trayectoria de las EN en México, sin embargo, sigue una dirección diferente, ya que están estrechamente vinculadas a las necesidades del Estado. En diversas etapas, derivadas de las circunstancias y el enfoque político-económico del Estado, se han designado, renombrado, creado, transformado e incluso cancelado escuelas dedicadas a la formación de docentes. Según Navarrete (2015), esta relación simbiótica se manifiesta "por el peso de la historia y por el peso de la ley", dos aspectos que están estrechamente entrelazados y que influyen de manera determinante en la cultura normalista en todos sus aspectos. Las normales fueron establecidas con el propósito específico de formar docentes para la educación básica, y en este proceso, la investigación ha sido subestimada como un papel fundamental. Romero y Aguilar (2017) sostienen que al implementar las políticas públicas destinadas a fortalecer las Instituciones de Educación Superior (IES), las EN muestran una desventaja de 20 años en comparación con otros organismos que integran el Subsistema de Educación Superior.

No fue sino hasta 1982, cuando la IE ya estaba en una etapa avanzada de consolidación en términos de actores clave, temas y metodologías preponderantes, que las EN fueron designadas como Instituciones de Educación Superior (IES). A partir de ese momento, se les asignaron las tres funciones sustantivas, incluida la investigación. No obstante, este cambio de enfoque no fue acompañado por medidas que no solo fortalecieran y mejoraran la infraestructura, sino que también mejoraran los recursos humanos, la contratación y la formación continua para llevar a cabo estas funciones de manera efectiva. Se asumió que podrían lograr más con los mismos recursos, sin tener en cuenta la variedad de factores que dificultarían la implementación

de este proyecto, que en ese momento era innovador y que, como se ha evidenciado en las cifras mencionadas, aún hoy en día arroja resultados modestos.

Claramente, a lo largo de esa evolución histórica, las EN han adoptado como característica fundamental de su hábitus y cultura la tarea de formar docentes, o lo que comúnmente se conoce como "enseñar a enseñar". Este aspecto podría ser denominado como "normalismo fundacional", un concepto que ha perdurado y se ha infiltrado en las prácticas escolares y administrativas dentro de estas instituciones. A pesar de la diversidad entre las EN y las variaciones en sus condiciones, los docentes investigadores aún son percibidos, en términos de asignación de responsabilidades escolares, principalmente como docentes y no como investigadores. Por esta razón, y a pesar de las cuestiones relacionadas con la autonomía y el presupuesto, no se establecen centros de investigación, y se sostiene la idea de que, en caso de existir programas de posgrado, deben tener un enfoque profesionalizante en lugar de centrado en la investigación. Todo esto contrasta abiertamente con el desarrollo de un hábitus investigativo que, en teoría, debería cultivarse y fomentarse en estas instituciones. (Bourdieu, 2009)

A decir de Aguilera y Lozano (2020) la formación para la investigación es un oficio que se va aprendiendo de forma artesanal, oficio que va moldeando al investigador a partir del desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos que se concretarán en la práctica. Al respecto, retomando el concepto de investigador consolidado que planteamos al inicio de este apartado, debemos señalar que en las EN de la Ciudad de México, se encuentran identificados hasta el momento de realizar esta investigación (2022), 9 personas que cuentan con el perfil PRODEP, pertenecen al SNI y mantienen una producción académica constante, participan en Cuerpos Académicos o Redes de Investigación, además de asistir y participar como ponentes en diversos eventos académicos. Un escaso número para toda la población docente de este contexto. Eso nos lleva a preguntarnos:

¿Qué procesos formativos han vivido estos investigadores destacados de escuelas normales?

¿Qué trayectorias formativas han seguido los investigadores para lograr destacar en ese campo?

Consideramos estos dos conceptos como básicos para dar cuenta del objeto en tanto que se entiende por procesos formativos al conjunto de situaciones formales o informales, autónomas o heterónomas que dan pauta al proceso formativo de una persona (Lozano, 2022) y a la trayectoria formativa, como el conjunto de sucesos azarosos o no, intencionales o no, pero que dan sentido a la formación en el devenir de la historia personal (Lozano, 2022) Al igual que Nicastro y Greco (2012), percibimos la trayectoria como un itinerario en camino. O bien, como un camino único, personal y social a la vez, pero irrepetible por la intersubjetividad que lo construye. De ahí que los procesos formativos, aunque planteados y clasificados por Lozano como tipos ideales en 4 modalidades diferentes, pero articulados y a veces encimados, sean también únicos e irrepetibles. Contextuales y dependientes del sujeto y de sus experiencias, de sus decisiones de vida y de sus omisiones.

De lo anterior se desprende que el objetivo general de esta investigación sea el de describir, comprender e interpretar los procesos y las trayectorias que los investigadores destacados de escuelas normales de la CDMX han vivido y construido en su formación como tales.

Metodología de investigación

Este es un estudio cualitativo que rescata los significados y sentidos que los informantes sostienen en el devenir de su vida cotidiana como investigadores educativos en EN. Se parte de la idea de que existe una construcción social específica de esa realidad que van armando en su trayectoria como investigadores que se debe revelar a partir de su subjetividad. Martínez (1998), plantea como es que las Ciencias Sociales y Humanas, requieren de usar un paradigma cualitativo para el estudio de sus propios fenómenos, ya que el positivismo ha retomado de las Ciencias Naturales el método que se ha aplicado, de manera acrítica e inadecuada, a lo social. Por eso este estudio solamente considera como informantes a investigadores destacados que cuentan con artículos en revistas indexadas, participación en congresos, estudios de doctorado, participación en cuerpos académicos, perfil PRODEP, y membrecía en el Sistema Nacional de Investigadores.

Evidentemente que la manera en que construyen sus significados y su realidad es diferente en este grupo en particular, que en otros cuya vida cotidiana y condiciones de vida académica y personal pueden ser diferentes. Las EN, en general en México, tienen la función social y estatalmente asignadas de formar docentes para la educación básica, pero como IES, deben cumplir las otras dos funciones: Investigación y difusión. Sin embargo en México hay aproximadamente 260 EN, con variedades distintas, desde rurales a urbanas, desde las que tienen mejores condiciones presupuestales a aquellas que apenas subsisten. Las de la CDMX están en estas últimas condiciones debido a una serie de situaciones jurídicas que le impiden tener o hacerse de fuentes de ingresos que le permitan desarrollar no sólo la investigación y difusión, sino siquiera mantener en buenas condiciones su infraestructura. De ahí la relevancia de analizar como desarrollan estos investigadores esta función en condiciones adversas.

El estudio se realizó en EN de la CDMX y después de aplicar los criterios de inclusión, se encontró una población de 9 informantes potenciales, de los cuales 5 aceptaron participar en la entrevista. Tres de la Escuela Normal Superior de México, un informante de la Escuela Superior de Educación Física y uno de la Escuela Normal de Jardines de Niños. Todos de la Ciudad de México.

Un estudio cualitativo parte de las categorías teóricas disponibles derivadas de los marcos teórico referenciales que orientan el objeto de estudio, así, en función de la literatura revisada, nos hemos propuesto analizar los procesos formativos que han sido fundamentales en su construcción como investigadores. (Rodríguez, 1998), Gayou, 2003) Dichos procesos son los autónomos formales e informales y los heterónomos formales e informales (Lozano, 2022) Para dar cuenta de este objeto se empleó como técnica de

investigación de campo una entrevista semiestructurada que partía de preguntas guía derivadas de las categorías anteriores (o ejes de análisis) y que se profundizaba en aspectos significativos que se iban mencionando (Rodríguez, 1998). La entrevista tuvo una duración aproximada de una hora en cada caso y se realizó en condiciones de rapport adecuado que permitió la validez de la información recabada. A los informantes se les solicitó su consentimiento para grabar la entrevista, para usar la información recabada en este estudio de manera confidencial manteniendo sus datos personales en el anonimato, a lo cual accedieron uniformemente.

Los resultados de este trabajo se sometieron a un análisis categorial en el cual se revisaron las entrevistas y se encontraron temas emergentes que son descritos e interpretados en el siguiente apartado a manera de categorías sociales, las cuales toman de las categorías conceptuales mencionadas anteriormente, elementos para su posterior análisis. Es decir, si bien las categorías conceptuales hacen referencia a los procesos formales e informales, autónomos y heterónomos, las categorías sociales hacen referencia a como se vivieron de manera concreta y real, a partir de las entrevistas, estos procesos. Y además como esto se fue viviendo, incluso secuencialmente a veces y otras, paralelamente en el tiempo de los informantes, de tal manera que se da cuenta de las trayectorias construidas en ese proceso formativo. El contexto de vida de los investigadores, su formación y sus condiciones laborales sirven como elemento de análisis para encontrar interpretaciones a los significados, experiencias y en suma a los procesos que les han formado como investigadores.

La validez de esta interpretación se logró por medio de la intersubjetividad en tanto que ésta se sometió a revisión de los informantes en un tercer orden (Geertz, 2009); además se realizó una triangulación de informantes que permitió encontrar coincidencias en su información; por otro lado también se realizó una triangulación con la teoría empleada (particularmente la de los procesos formativos)

Análisis e interpretación de resultados.

Podemos decir con (Ferry 1991), que los investigadores de EN, se forman como tales en procesos buscados, perseguidos, deseados y por supuesto, siempre de manera autónoma. Prueba de lo anterior son las siguientes cuatro categorías que revelan cuatro momentos y procesos formativos relevantes de acuerdo a la información recabada. Intentamos darles un orden de secuencia temporal en la trayectoria formativa de los informantes, pero hay que aclarar que casi siempre estos procesos se traslapan y se combinan unos con otros.

Las improntas: Vocación y Profesión en la Formación del Investigador

El investigador de EN es, complementariamente un producto de la vocación y de la elección racional (Tenti, 2008). Siente el “llamado interior” y el

gusto por hacer investigación, pero para lograrlo, lee autodidactamente, escribe sin presiones institucionales la mayoría de las veces, se inscribe en cursos, talleres y ante todo, posgrados que le garanticen la posibilidad de la carrera. Podemos entonces entender entonces que la carrera de investigador, se logra por medio de procesos autónomos formales e informales, conscientes y premeditados. Sin embargo, la vocación forma parte de este proceso también, es decir no son conceptos alejados uno del otro, sino complementarios. En este sentido todos nuestros informantes han coincidido en este sentir en diferentes momentos de sus trayectorias, los cuales van desde la edad temprana como lo muestra el siguiente ejemplo:

“...a mí me gustaba mucho investigar cosas desde que estaba en la secundaria, siempre he sido muy disciplinada y obsesiva y me gustaba hacer las cosas bien...”

A este proceso inicial le siguen experiencias escolarizadas que les son significativas y les refuerzan la convicción de buscar ser investigadores

“...un maestro en la licenciatura nos fue guiando en la elaboración de nuestro proyecto de investigación en los últimos semestres, que nos permitiría titularnos rápido, entonces desde ahí me empezó a gustar la idea de hacer investigación...”

“... pues yo desde chico quería saber “cosas... admiraba a los que escribían y publicaban. Quería ser como ellos”

Las trayectorias de los investigadores revelan en la mayoría de los casos registrados que hubo momentos inspiradores en su proceso de escolarización que reforzaron no solo su vocación, sino su convicción de buscar dedicarse a la investigación. En este sentido la profesión al igual que la vocación es una actividad que puede llegar a concientizarse en diferentes etapas de la trayectoria de una persona (Tenti, 2008), en este caso nuestra población hace conciencia de la profesión de investigador en diferentes momentos y lugares.

El investigador se hace en un “buen posgrado”.

El Proceso Autónomo Formal por excelencia que es enfatizado en este objeto de análisis, son los estudios de posgrado y particularmente de doctorado que realizaron los informantes. Estos estudios, coinciden todos, se hacen en una institución especializada en la formación de investigadores y en la investigación misma. Instituciones que son de renombre en el campo de la IE. Particularmente, los informantes se formaron en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN).

En ellas, el sujeto busca su desarrollo académico de manera consciente y autónoma. La búsqueda de este desarrollo académico varía en los informantes, y está motivada en todos los casos por la necesidad, ya sea una necesidad laboral o una necesidad personal, es decir los informantes encontraron una carencia de conocimiento la cual han decidido mejorar a través del estudio de un posgrado. Es importante señalar que los informantes coinciden en que la formación de investigador(a) no se logra en escuelas particulares y tampoco en las EN:

“... Yo tengo que aceptar que yo pude avanzar y formarme porque yo me salí del ámbito de las EN, Es decir trabajaba ahí, pero yo no me quedé ahí. Me fui a estudiar a la UNAM...”

“... (lo) que he percibido, es que la gente quiere el grado de doctor por el documento y por eso se van a particulares “pato”, pero no por el conocimiento, entonces se integran a instituciones de bajo perfil, en donde después de cubrir ciertas cuotas y ciertos requerimientos obtienen el grado de doctor”

Los informantes coinciden en que la formación como investigador se hace en una institución de prestigio en donde se les orienta a la formación de un hábitus investigativo que en ninguna otro tipo de institución puede ocurrir.

Así, la metodología de la investigación, las teorías necesarias y adecuadas y las experiencias asociadas a la publicación y difusión de la investigación son experiencias formativas importantes en estos contextos.

“...yo sabía que me tenía que formar en la investigación...elegí el DIE porque ahí iba a tener una variedad metodológica para la realización de investigación...”

“...a mí como investigador, me formó la UNAM en la licenciatura y el doctorado, después en la práctica yo fui desarrollándome en el ensayo y error al escribir textos...”

Guiándonos entonces por los testimonios hasta ahora comentados, estudiar un posgrado en una institución reconocida en el campo, es una decisión de investigación, consciente y autónoma que les ayuda a formarse en la IE. Además, encontramos que los estudios de posgrado no solo aportan en la formación de ese hábitus investigador, sino que también los mismos docentes-investigadores de esas instituciones fomentan la formación de los estudiantes-investigadores de diversas maneras.

“...Muchos de los que trabajaban en el DIE eran los autores que leíamos en clase. Eso era inspirador”

“... recuerdo que un investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación (IISUE-UNAM) me dijo que los doctores tenían que publicar, tener un seminario especializado y participar para el Sistema Nacional de Investigadores y, pues lo intenté en el futuro”

En resumen, en este apartado, se encuentra en evidencia que el estudio consciente y autónomo de un posgrado en una institución con relevancia en el campo es una idea y una acción predominante en los informantes. Todos coinciden en que esta acción representa una parte fundamental en sus trayectorias como investigadores educativos, ya que esto les proporciona una profundización y experticia en los procesos investigativos que implican la adquisición de conocimientos y saberes teóricos y metodológicos pertinentes, rigurosos y legítimos a aplicar en su práctica investigativa; pero además, los mismos investigadores pertenecientes al claustro docente de esos posgrados se convierten en sujetos inspiradores, mentores o consejeros de los mismos estudiantes, lo que los orienta y forma en su devenir.

Las necesidades del servicio como experiencia formativa. La Docencia en Posgrado

Una experiencia muy relevante que se convierte en proceso formativo autónomo informal, es la docencia en posgrado. Aunque las normales tienen escasos programas de especialización, maestría y menos aún de doctorado, existen algunos que requieren del personal más adecuado para la realización de las actividades académicas propias de cada uno de ellos (SEP, 2020). Aunque la gran mayoría de estos posgrados se orientan por una formación profesionalizante, no deja de ser necesaria la investigación en estos procesos, dependiendo del enfoque que cada uno de los docentes le dé a su práctica. Así, estos investigadores, coinciden en que antes, durante y después de su doctorado, el posgrado es el que se insertan como docentes en las mismas EN se convierte en un fuerte detonante de su propia formación. Por ejemplo, un informante menciona que

“...Cuando entré a trabajar en la normal, entré a posgrado. A un doctorado que ya existía. Me pusieron a asesorar proyectos de maestros. Aunque si sabía, me sentía incompleto. Que necesitaba saber más. Eso me hizo leer mucho. Pero esa necesidad me motivó para entrar al doctorado en UNAM. Después, el posgrado me ha permitido poner en práctica todos los conocimientos que fui aprendiendo en el doctorado.

Cabe resaltar como estos investigadores practican la docencia en posgrado específicamente eligiendo los espacios curriculares que tienen que ver con la metodología de la investigación y de desarrollo de tesis, ya que ven ahí oportunidades de aprender más a través de la búsqueda de información y asumiendo un papel protagónico en la enseñanza de dichos contenidos.

“... yo siempre pedía las materias de metodología. Ahí practicaba y recordaba. Me obligaba a aprender enseñando”

“... cuando ingreso a la normal, lo primero que me pusieron a hacer, era como asesor de posgrado... entonces esto me obliga a buscar cosas para estar al nivel, yo les tenía que ayudar a hacer su proyecto de investigación, a investigar...”

Por otro lado y como introducción a la siguiente categoría, está la oportunidad que brinda el posgrado para convertirse en un “formador de investigadores”, es decir un docente que apoya y dirige intencionalmente este proceso con sus alumnos y asesorados.

“...era responsable de investigación en mi escuela, pero cuando veía que pasaban los años y no había ningún producto, cómo que fui entendiendo que en lugar de formar a los profesores para la investigación, mejor me esforzaba en formar a los jóvenes o sea mis alumnos, y al mismo tiempo me formaba yo...”

El posgrado y las actividades a desarrollar en él, resultan ser un fuerte aliciente para la superación como investigadores al enfrentarse a diferentes desafíos en estos casos descritos. No necesariamente es la misma experiencia que se genera en otros docentes de posgrado, pero en estos, se visualiza la

ansiedad y angustia que moviliza la formación autónoma formal e informal para ser investigadores y de paso, buenos docentes.

Heteroformación: la experiencia en los Cuerpos Académicos.

A finales de la década de los 2000, los Cuerpos Académicos (CA) se vuelven parte de las tareas principales en las normales como IES, en este momento la investigación comenzaba a ganar peso y visibilidad dentro de estas escuelas. Los CAs de las EN comienzan a abrirse, con ciertas dificultades, el campo de la IE. Tanto así que se puede decir que a partir de la creación de CAs, es que las instancias legitimadoras de la IE en México, como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y hasta instituciones o centros de IE o las IES dedicadas a esas actividades en ese ámbito, comienzan a reconocer a las normales como productoras y no solo como consumidoras del conocimiento

“... (Ya había cierto reconocimiento) por ejemplo por parte del COMIE, de que las normales estamos escribiendo y de que estamos generando conocimiento, entonces eso nos está visibilizando en lo que es el campo... esto me parece una construcción que hemos tenido sujetos individuales y sujetos colectivos... esta construcción se ha dado desde los maestros y ha ido hacia arriba, es decir no es una arquitectura diseñada desde la gestión...”

En todos los casos podemos apreciar un importante esfuerzo y motivación personal para la realización de investigación, la cual no se concibe sin la correspondiente publicación y difusión en eventos académicos como congresos o foros diversos donde los investigadores comienzan a sentir que son parte del campo nacional de investigadores educativos. Esta labor personal se daba predominantemente antes de la formación de CAs, pero también a la vez, ya que se menciona como la creación y fortalecimiento de los mismos, es más una iniciativa y empeño de los integrantes que una cuestión derivada del interés o del apoyo institucional. La intención de asociarse en este tipo de grupo de investigación, es el de formarse en ese ámbito:

“...en el momento en el que me incorporo en ese cuerpo académico, empiezo a hacer trabajo de investigación, me empiezo a colocar no solo en la docencia sino en la investigación, de hecho eso implica tomar decisiones... sobre todo para el posgrado, para el doctorado, tenía que dejar los puestos administrativos si me quería dedicar a esto de la investigación...”

“...En la normal hay dos lugares de formación de investigación, uno es definitivamente el posgrado desde quienes lo cursan, hasta quienes participan dando clase en posgrado y el otro son los cuerpos académicos. En estos mismos cuerpos académicos se hace investigación y se forma como investigador...”

Los CAs significan para estos investigadores, la posibilidad de formación autónoma. Leen, escriben, discuten, revisan y dictaminan, socializan su producción en otros espacios. Todo ello es propio de las actividades del investigador.

“... en primera, uno como líder del grupo, sientes, al principio de todo este esfuerzo, la necesidad de saber un poco más que los colegas. Hay que leer, repasar, escribir, presentar en públicos diferentes. Esto es lo que equivaldría a participar en la formación de investigadores. Además de eso, está el hecho de escribir en colaboración. Dejar de hacerlo en única autoría permite dialogar, negociar temas, decisiones teóricas y metodológicas.”

La formación en colaboración les implica el aprender a discutir académicamente, a tomar decisiones conjuntas, a investigar y escribir en colaboración entre otras habilidades o saberes que van desarrollando y mejorando en ese proceso de comunicación.

Reflexiones finales

Podemos afirmar que los investigadores de EN que formaron parte de esta investigación, desarrollan procesos y trayectorias formativas caracterizadas por la autonomía, la búsqueda, la intención clara y definitiva de lograr ser y desarrollar la investigación de manera destacada y seria. En primer lugar debemos aclarar que estamos hablando de los investigadores reconocidos por instancias legitimadoras de esta labor en México (SNI, PRODEP, COMIE, etc.), y que seguramente podemos encontrar otros casos distintos. Sin embargo hay que enfatizar que, en estos informantes, éste es un oficio buscado, perseguido y promovido por ellos mismos.

Un oficio caracterizado por la angustia derivada de la necesidad de saber, de conocer lo necesario para desempeñarse adecuadamente como asesor y como docente de posgrado predominantemente, pero además por la impronta vocacional de ser investigador reconocido, de desarrollar las actividades que desde estudiantes de licenciatura les llamaban la atención. Todos ellos estudiantes destacados en sus respectivos ámbitos, unos de origen normalista y los otros universitarios, se enfrentaron en su devenir estudiantil a experiencias inspiradoras con docentes de licenciatura que les llevaron a querer ser investigadores. Ambos grupos eran sabedores de que necesitaban seguir estudiando escolarizadamente el posgrado para formarse como investigadores predominantemente en el doctorado. Todos ellos se matricularon en IES públicas destacadas en este ámbito de la IE, donde pulen y perfeccionan sus saberes que les permiten ubicarse, una vez concluido este nivel y con su tesis en mano, como investigadores.

Como integrantes de EN, saben que los caminos para desarrollar la investigación, son escasos. Estas escuelas no se han destacado en este campo. La tradición las hace favorecer la docencia y la formación de docentes. El camino que queda es la realización individual de acciones que les permitan seguir el camino deseado de la investigación, la publicación y la difusión de lo investigado en foros diversos nacionales o internacionales. Y así lo hacen, hasta que surge la figura del CA que es legitimado por las autoridades y donde estos individuos aislados comienzan a reunirse para promover su formación y la de otros interesados, ya sean estos avanzados o noveles en esa intención.

Si consideramos las preguntas de investigación, podemos afirmar que han sido satisfactoriamente resueltas. En primer lugar, se describen, comprenden e interpretan las trayectorias formativas, que aunque personales y únicas, coinciden en experiencias similares: la impronta vocacional en sus experiencias escolares, la necesidad de estudiar un doctorado en una IES reconocida que a la vez les es de utilidad para resolver problemas y angustias derivadas de su inserción en la docencia de posgrado en sus respectivas escuelas y finalmente, las experiencias de formar o ser parte de un Cuerpo Académico. Lo mismo ocurre con la segunda pregunta, ya que al recorrer estas trayectorias, damos cuenta de los procesos mencionados. Ambos fenómenos van vinculados. Solo encuentran sentido en esta articulación y se relacionan de manera dialéctica, separándose exclusivamente para fines expositivos.

Aun las EN no desarrollan la formación de investigadores como una actividad central en su currículum formal y por ello, la investigación es más bien parte de un currículum paralelo que se da de manera aislada y hasta no propiciada institucionalmente, como se ha podido apreciar en esta investigación. Queda claro que ser investigador no es una tarea impuesta u obligatoria sino desarrollada de forma autónoma, ya sea a partir de experiencias formales o informales. Que es una tarea que debe realizarse aparte de las otras propias de su nombramiento laboral y que en ocasiones deben ir en contracorriente con disposiciones normativas y de las tradiciones y creencias que aún persisten en estas IES.

Referencias

- Aguilera, A. & Lozano, E.O. (2022). La formación de investigadores en Escuelas Normales en México: revisión documental. *Voces de la educación* 7(13), pp.97- 119.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843517>
- Alvarez, (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, editores.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2009) *Homo academicus*. Siglo XXI editores
- Colina, A, (2011), El crecimiento del campo de la IE en México. Un análisis a través de sus agentes, *Perfiles Educativos*. Vol. 33, (132).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510002>
- Colina, A. & Osorio, R. (2004) *Los agentes de la investigación educativa en México*. México, Plaza y Valdés-CESU-UNAM.
- Conacyt (2023) Resultados SNI. Disponible en: https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/sni/padron_de_beneficiarios/2023/Padron_de_Investigadores_Vigentes_2T_2023.xlsx
- Ducoing, P. (Coordinadora) (2013) *Investigación de la investigación educativa*. México, COMIE.
- Ferry, G, (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Editorial Paidós.
- Geertz, C. (2009) *La interpretación de las culturas*. Gedisa ediciones

- Lozano, I. (2022) *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. Newton ediciones.
- Martínez, M. (1998) *La nueva ciencia*. Trillas, editorial
- Miranda, J. (2017) "La SEP y la investigación educativa. México" *SDP-noticias*. Disponible en: <https://www.sdpnoticias.com/nacional/2017/06/19/la-sep-y-la-investigacion-educativa>.
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 17(25), 17-34. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>
- Nicastro, S. & Greco, B. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo sapiens, ediciones.
- Rivera, E. (2012). Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la autoetnografía de un docente. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 58-79. <https://doi.org/10.4471/qre.2012.03>
- Rodríguez G; Gil, J & García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe ediciones.
- Romero, M.S. & Aguilar, L. (2017, 8-10 de marzo). Los Perfiles Docentes y la Formación de Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales [ponencia]. I *Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, CONISEN*, Mérida, Yucatán. <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.antiguo.conisen.mx/memorias/memorias/4/1017.docx.pdf>
- SEP (2020). *Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación: México*, SEP, Ciudad de México, Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-estrategia_de_fortalecimiento_y_transformacion_de_escuelas_normales.pdf
- Tenti, F. (2008). *Sociología De La Profesionalización Docente*: IIPE ediciones.