

EL XI CNIE COMO FACTOR DE INCIDENCIA DE LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UAEH

ARMANDO ULISES CERÓN MARTÍNEZ/ ALMA DELIA TORQUEMADA GONZÁLEZ

Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

RESUMEN: El siguiente trabajo presenta un avance sobre una investigación más amplia denominada “El impacto de los posgrados en investigación educativa reciente en México. Límites y alcances” el cual se lleva en tres universidades públicas: la UNAM, la UAEH y la UPNH al ofertar posgrados orientados a la investigación educativa: Maestría en Pedagogía, en Ciencias de la Educación y Campo-Práctica educativa, respectivamente. Aquí sólo se ofrecen avances de lo encontrado en la Maestría en Ciencias de la Educación (MECED) de la UAEH. El planteamiento de la investigación parte de los siguientes cuestionamientos: ¿Es suficiente el tiempo de formación reglamentado en los posgrados en educación con orientación investigativa para formar habitus científicos o disposiciones para la investigación? ¿De

qué manera es posible saberlo?. Con apoyo en la teoría de la *Economía de las prácticas sociales* de Pierre Bourdieu se propone focalizar el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) de 2011, evento bianual del Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), como un espacio probable para compartir los avances o resultados de investigaciones educativas con colegas. A partir de las bases de datos del total de egresados de la MECED y de su participación o no en CNIE, así como la aceptación o no de quienes enviaron trabajos, se comparten los primeros hallazgos.

Palabras clave: Formación de recursos humanos, Investigación pedagógica, posgrados en investigación educativa, educación investigativa.

El problema. El valor reciente de un grado académico y la lógica de producción posgraduante

Peter Berger (1997) menciona cuatro mecanismos para generar lo que él llama una forma de conciencia con respecto a la sociología: desenmascaramiento, no respetabilidad, relativización y el motivo cosmopolita. Una de las lecciones que se puede extraer de la relativización es que en cuestiones sociales no se puede pensar en absolutos. Y esto aplica también para los estudios de posgrado. Ser poseedor de un grado académico hoy no tiene el mismo valor que algunos años atrás. Los beneficios obtenidos por la posesión de un

grado escolar no son los mismos en la primera década del Siglo XXI que a mediados del Siglo XX. Ante la sobreproducción y devaluación de los grados y diplomas escolares (Bourdieu, 2002) sobre todo en las ciencias humanas y sociales, uno de los mecanismos de compensación han sido optar por estudios de posgrado (Cerón, 2011).

La configuración social de los estudios de posgrado es multiforme, sobre todo en los años recientes, específicamente desde la década de los 80's. Si antes de esta década poseer un posgrado era una rareza, una excentricidad o un signo de distinción cultural y de preparación, ahora se ha tornado en una exigencia para el ingreso y la permanencia en el campo laboral, o bien en un medio para la obtención del título de licenciatura, particularmente en universidades privadas en las que se retiene por más tiempo al cliente, etc. Vistos desde los mismos programas de posgrado, éstos sirven para “Formar investigadores competentes para el análisis, explicación e interpretación de problemas y fenómenos educativos”, en el caso de la UAEH con su Maestría en Ciencias de la Educación

(http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/maestrias/maestria_educacion.html). Sin embargo, salvo casos específicos, el objetivo y la misión institucional explícita se desdibujan en la mayor parte de los egresados que no echan mano de la formación investigativa obtenida en el posgrado. Si no se formó un habitus científico propiamente dicho, ¿qué es lo que se formó, si es que algo pasó en los posgraduantes? El reto de esta investigación consiste en buscar las razones sociales por las que esto ocurre, no sugerir cómo debería ocurrir.

Cultura teórica y herramientas analíticas

Pierre Bourdieu en su obra *La distinción* (2002) sintetiza su propuesta teórica bajo la siguiente fórmula: *Campo + [Habitus + Capital] = Prácticas sociales*. Un *campo* es entendido como un sistema de relaciones entre posiciones objetivas en un microcosmos del espacio social con sus reglas específicas. Un campo funciona de manera simultánea como un mercado, un espacio de lucha y un espacio de juego. La estructura del campo está dada por la distribución desigual de los *capitales* que operan de forma efectiva en su interior. Los capitales son de tipo económico, cultural, social y simbólico, y operan como las cartas o fichas en los juegos de mesa, o sea que son fuerzas sociales que dependiendo de su valor

y de su uso provocan efectos en los campos. Cada posición social dentro de los campos está compuesta por estos capitales, con independencia de las personas que las ocupan. Los modos de administrar, de agenciar tales recursos dependen de los *habitus*, sistemas de disposiciones que no son sino la historia social incorporada que funciona como una segunda naturaleza, orientando a los agentes sociales en el tiempo y en el espacio, y que hace que detecten cuando están o no en el lugar para el cual fueron hechos.

Cada campo se caracteriza por los tipos de capitales en juego, así como los *habitus* que les son propios. En el campo periodístico el capital más valorado será el informacional como producto y productor de un *habitus* periodístico particular. En el campo científico el capital científico y los *habitus* científicos serán los propios.

Sin embargo, para dar cuenta cabal de los *habitus* se requiere rescatar sus cuatro dimensiones pues “[...] tiene un carácter multidimensional: es a la vez *eidos* (sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas), *ethos* (disposiciones morales), *hexis* (registro de posturas y gestos) y *aisthesis* (gusto, disposición estética).” (Giménez, 1997, p.6) estando alertas del uso indiscriminado que se ha hecho de las nociones bourdianas de *habitus* y *capital* en diversas investigaciones, en aras de una honestidad al gremio académico se propone reconvertir la fórmula original por la de *Posición + [Disposición + Dispositivo] = Tomas de Posición*, que el mismo autor propuso en otro lugar (Bourdieu, 2002) con la excepción de la noción de “dispositivo”.

Con estos conceptos, el supuesto del que aquí se parte es el siguiente: si a cada posición socialmente ocupada se desarrolla una disposición que le corresponde esto implica que el desajuste posible entre la oferta de generar agentes sociales para la investigación educativa en un programa como la MECED se relaciona con el poco tiempo que se invierte en su proceso formativo (de dos y medio a tres años, incluidos el propedéutico y el semestre extra al finalizar los créditos correspondientes). A la vez implica que quienes ocupan una posición social que demanda, entre otras actividades, realizar investigación y divulgar sus resultados, sean los que más la produzcan.

Por otro lado, el CNIE podría ser considerado como el evento de investigación educativa más importante en México por su capital cultural y simbólico históricamente acumulados. Partiendo de la ley de atracción de los campos sociales (la doble elección que

hacen los agentes sociales: unos por el posgrado y éstos a la vez son elegidos en el proceso de selección), el CNIE debía ser un espacio de atracción para estos agentes sociales para mostrar y compartir los hallazgos de sus investigaciones (en el caso de egresados de la MECED) o los avances de su investigación a los que en el momento de la convocatoria se estaban formando en los programas educativos de posgrado mencionados.

La dialéctica de las posiciones y las disposiciones

Los posgrados en educación en México suelen tener una orientación investigativa (aunque no todos, pero sí los aquí mencionados), y esto es lo que se oferta a los aspirantes que los cursan. Entendidos como campos sociales, hay una génesis de las prácticas que en ellos se dan. La MECED de la UAEH se presenta como un caso particular de lo posible en el proceso de producción de posgraduantes.

En otro lugar (Cerón 2011) se consideran tres dimensiones en las que se enmarcan los procesos de producción de posgraduantes para la investigación educativa: a) la *administrativa*, que impone los ritmos de ingreso y egreso al posgrado a la par de los calendarios para los seminarios; b) la *académica*, con la lógica de contribuir a los procesos de formación del posgraduante y su trabajo de investigación, y c) la *investigativa*, en donde se conjugan los componentes adquiridos para un problema acotado espacial y temporalmente, y tratado teórica y metodológicamente. Dado que la jerarquía social en la práctica se impone a los agentes en el mismo orden mencionado, no es de extrañar que la producción posgraduante se aprecie más como un insumo que contribuye a la generación de indicadores administrativos para fines institucionales que la producción de un conocimiento científico más genuino. Aquí sería muy interesante preguntarse cómo se configurarían las prácticas institucionales sometidas a indicadores cuantitativos como los vigentes y se midiera la calidad de los posgrados por los resultados efectivos posteriores a la formación de sus egresados como participación en investigaciones educativas, formación de recursos humanos para la investigación, elaboración de artículos vinculados a la formación recibida, etc.

Factor de impacto versus factor de incidencia

Una manera de evaluar, al menos institucionalmente, la calidad y pertinencia de la investigación es a través de productos como las publicaciones arbitradas y la cita de artículos en revistas especializadas, lo que se ha llamado el “factor de impacto”, o sea, el número de veces que un artículo es citado por otras revistas. No obstante, hay una serie de críticas al limitar la calidad de un producto así sólo a los indicadores cuantitativos (Quispe, 2004; Campanario, 2006), excluyendo otros igualmente valiosos como participación en congresos especializados, colaboración en investigaciones relacionadas al campo de pertenencia, libros o capítulos de libros, formación de recursos humanos, etc. De ahí que sea pertinente introducir la noción de *factor de incidencia* que ampare los aspectos excluidos en la nominación anterior y que guíen a la detección de los efectos incorporados y practicados por los agentes formados en posgrados en investigación educativa que es el caso que nos incumbe.

Como se dijo, si un campo es concebido como un sitio donde confluyen fuerzas sociales, el campo de la investigación educativa no puede ser la excepción. Hipotéticamente, quien haya sido formado exitosamente con disposiciones a la investigación educativa es altamente probable que también produzca dispositivos culturales objetivados en proyectos o programas de investigación, o en colaboración con ellos, o bien en cualquier otro medio vinculado estrechamente a las actividades investigativas. Por ello, sin que sea algo obligatorio ni forzoso, el XI CNIE liberaría una fuerza de atracción al convocar “a los investigadores y los diversos actores de la educación en México”, así como “presentar y valorar la investigación educativa que se realiza en el país”. Entre los eventos académicos del campo de la investigación educativa éste sería uno elegible, si no el que más entre otros.

El proceso metodológico

Así como hay especies de aves que son identificadas por el tipo de nidos que hacen, los agentes sociales también lo pueden ser por las obras que producen. A diferencia de aquéllas que realizan sus obras por *instinto*, los hombres las producen por el efecto de las *instituciones socioculturales* de las que también son producto, de tal modo que si hay una

predisposición al habla ésta sólo se objetivará toda vez que se actualice en una situación dada, y lo adquirido lingüísticamente se demostrará de forma efectiva en los actos de habla. De modo similar se esperaría detectar disposiciones investigativas en quien ha sido formado en ellas.

Se optó en primera instancia en una detección descriptiva-analítica que llevase a los hallazgos aquí comentados. De inicio se recabó la información del total de estudiantes que han cursado la MECED, en sus siete generaciones hasta el 2011, año del XI CNIE. Con la lista nominal de ellos se propuso rastrear también quienes habrían participado en dicho evento. Una vez detectados los participantes habría que identificar quienes fueron aceptados o no. Los trabajos que fueron rechazados por obvias razones no aparecieron en el programa; pero lo enriquecedor de esto es ver si en las razones para la no aceptación de trabajos hay algunas constantes que puedan ser imputables al proceso formativo o no.

Para fortalecer lo anterior se propuso proceder de igual modo con al menos otras dos maestría vinculadas a la educación, específicamente la Maestría en Campo-práctica educativa (MECPE) de la UPN Hidalgo, y la Maestría en Pedagogía de la UNAM. Aquí sólo se presenta lo hallado en la MECED de la UAEH.

De un total de 151 inscritos en las siete generaciones de la MECED, 17 posgraduantes (11.25%) enviaron trabajos para ser evaluados. De acuerdo a la tabla 1, del 100% de los posgraduantes enviaron al evento 20 trabajos (13.1%) y se detectó que 8 fueron aceptados (5.2%) y 12 no fueron aceptados (7.9%). Que los trabajos hayan sido aceptados no aseguró que se hayan inscrito ni que hayan asistido al evento de facto.

Conviene mencionar que hay casos en los que una persona envió dos trabajos a título personal y no fueron aceptados, y otro más en colaboración con otra persona que sí fue aceptado. También, una persona participó para que se evaluara la presentación de un libro y éste apareció como no aceptado porque el mismo libro estaba registrado con otro orden de autores colectivos y sí fue aceptado. Ambos casos revelan las estrategias usadas por los interesados para “salir en la foto” del XI CNIE, como se dice coloquialmente.

GENERACIÓN	TOTAL	TRABAJOS ACEPTADOS	TRABAJOS NO ACEPTADOS	EGRESADOS RECONVERTIDOS EN DOCENTES UNIVERSITARIOS
1 ^a	19	1	3	3
2 ^a	6	1	-	1
3 ^a	30	1	3	1
4 ^a	22	3	1	2
5 ^a	26	-	-	-
6 ^a	22	2	2	2
7 ^a	26	-	3	1
TOTAL	151	8	12	10
13.1%	100	5.2%	7.9 %	6.62%

Un hallazgo que llama la atención es que 10 de los 17 posgraduantes de la MECED (el 6.62%) son egresados reconvertidos en docentes, la mayor parte de ellos en la misma institución. Así se puede apreciar el bajo índice de participación en eventos académicos fuera de la institución que les formó.

Reflexiones finales

Las trayectorias escolares están empatadas con las biopolíticas que instituyen los tiempos y las edades biológicas para transitarlas (ver las edades que la Secretaría de Educación Pública indica para iniciar la educación básica de carácter obligatorio: http://www2.sep.gob.mx/que_hacemos/preescolar.jsp). En México, un agente social que ha llevado su trayectoria escolar de forma regular hasta los estudios superiores de licenciatura, en promedio puede estar egresando entre los 22 y los 24 años de edad con el total de los créditos cursados. Uno de los problemas que enfrenta, entre otros es la fuerte presión social que asume en general que los estudios superiores sean el punto culminante que le prepara para enfrentarse al campo laboral de manera profesional, acorde a la formación recibida. Al no empatar siempre las esperanzas subjetivas (desempeño laboral acorde al campo de formación, trabajos dignamente remunerados, etc.) con las condiciones externas objetivas (crisis económicas, desempleo ante la mucha oferta de mano de obra calificada, sobreproducción y devaluación de los grados escolares, etc.), los estudios de posgrado se presentan como una alternativa transitable toda vez que el primer requisito innegociable para acceder a éstos es tener un título de licenciatura.

La oferta institucional de formar recursos humanos para la investigación educativa parece no dar cabal cumplimiento, al menos en el caso de los egresados de la MECED. ¿Por qué? Es comprensible que una posición transitoria (ser estudiante de maestría por dos años) genere disposiciones transitorias (para entregar los trabajos parciales o asistencia ocasional a eventos académicos, etc.), y que ocupar una posición de forma más prolongada temporalmente (la de académico), genere disposiciones también más permanentes del tipo de un *habitus* específico.

Un caso como el aquí presentado lleva a cuestionar si es que en las condiciones actuales para formar posgraduantes como en una fábrica produce o no *habitus* científicos que es la oferta explícita de quien consume los estudios de una maestría con orientación a la investigación educativa.

Finalmente, evaluar la calidad de las prácticas investigativas sólo por el “factor de impacto” que es exclusivamente cuantitativo, es limitar las posibilidades de evaluar de un modo más acorde a la dimensión humana de las ciencias sociales. De ahí que se proponga considerar un “factor de incidencia” que, si bien no sustituya al primero, sí lo pueda complementar.

Bibliografía

- Berger, P., (1997) *Una invitación a la sociología*, México, Limusa.
- Bourdieu, P., (2002) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Campanario, J., (2006) *El factor de impacto de las revistas académicas: preguntas y respuestas* [versión electrónica] Consultado el 5 de mayo de 2013 <http://www2.uah.es/jmc/factordeimpacto.pdf>
- Cerón, U., (2011). Producción de disposiciones a la investigación educativa posgraduante institucional. Entre habitus y disposiciones, España, Editorial Académica Española.
- Giménez, G., (1997), La sociología de Pierre Bourdieu, [versión electrónica] Consultado el 4 de mayo de 2013 <http://www.paginasprodiqy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>
- Quispe, C., (2004). ¿Es el Factor de Impacto un buen indicador para medir la calidad de las revistas científicas?: análisis de algunos problemas generados por su uso. [versión electrónica] Consultado el 4 de mayo de 2013 <http://eprints.rclis.org/5002/1/articulo1.pdf>