



REVISTA SABERES APUDEP
ISSN L 2644-3805

Volumen 1 Número 2
Julio-Diciembre, 2018

Acceso Abierto. Disponible en:
https://revistas.up.ac.pa/index.php/saberes_apudep/about

Recibido: 15/04/18; Aceptado: 02/05/18
pp. 33-54

El profesor-investigador: Habitus e inter-campo

Ángel Eduardo Vargas Garza

Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales

Instituto Politécnico Nacional.

Becario COFAA evargas@ipn.mx

RESUMEN

En este trabajo se presenta una serie de reflexiones en torno al habitus e inter-campo del profesor-investigador educativo, desde la mirada de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, que permite comprender e interpretar la situación del inter-campo de los docentes, quienes realizaron proyectos de investigación educativa, en torno a sus consecuencias en la calidad de la docencia y de la investigación en los diferentes niveles educativos en los que llevaban a cabo su práctica cotidiana.

Palabras clave: práctica docente, profesor-investigador, calidad de la docencia, calidad de la investigación.

ABSTRACT

This paper presents a series of reflections on the habitus and inter-field of the educational teacher-researcher, from the perspective of the fields theory of Pierre Bourdieu, which allows to understand and interpret the inter-field situation of teachers, who carried out educational research projects, around its consequences in the quality of teaching and research in the different educational levels in which they carried out their daily practice.

Keywords: teaching practice, research professor, quality of the teaching, quality of the research.

INTRODUCCIÓN

La situación actual por la que transita la docencia en las instituciones de educación superior es cada vez más complicada por la serie de exigencias tanto

de las políticas educativas de los organismos internacionales como de las instituciones nacionales y locales.

Acorde a lo anterior el docente debe poseer y desarrollar las diversas competencias profesionales que le requieren las instituciones. Para ello se ha creado la figura del profesor-investigador, que no se limita al salón de clases, sino que debe cumplir con las funciones generales institucionales de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, además de las específicas que le requieran según el área o nivel en que ejerza su labor profesional. (IPN, 1995, 2004a, 2004b, 2004c)

Las políticas establecidas por los organismos internacionales, como el Banco Mundial (2000, 2003) y la OCDE, han delineado los perfiles y modelos educativos que las instituciones deben adoptar y adaptar en los distintos países con el fin de obtener los apoyos económicos que necesitan para su desarrollo. Esto ha hecho que México en el plan sectorial de Educación establezca las políticas educativas acorde a estos planteamientos y que, para operarlas, las instituciones deben acatar y cumplir en las reformas institucionales, que se han venido instrumentando e impactando en el quehacer cotidiano de los docentes y discentes. Estas han sugerido el modelo del profesor-investigador y de manera específica el modelo profesor-innovador. (SEP, 2007)

Estas políticas educativas se aplican de manera adaptativa a la práctica cotidiana de los profesores. Por esto se realizó este estudio con el fin de detectar el habitus del profesor-investigador en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de manera específica en los docentes dedicados a la investigación educativa. En el supuesto que son quienes están enterados de la forma en que se plantean y operan las políticas educativas.

El primer acercamiento

En un primer momento se encontró que la investigación educativa no es una misión propia del IPN (IPN, 2007, 1988) sino que empezó a darle impulso a partir de la reforma institucional de inicios de siglo, con la idea de implantar el “Nuevo

Modelo Educativo Institucional” (IPN, 2004a) emanado de la aplicación de las políticas educativas nacionales y de los lineamientos y recomendaciones internacionales. A la cual se le dio un trato preferencial mediante una convocatoria especial, aunque se le consideraba como estudios educativos sin llegar a la categoría de una investigación científica, ya que el paradigma epistemológico, que tiene el IPN sobre la investigación, no concibe que sea tal. Esto hizo que se le diera un bajo financiamiento y operara en condiciones muy precarias, las cuales se fueron recrudesciendo en la medida en que se les impusieron las mismas exigencias y criterios que a las investigaciones científicas y tecnológicas. (IPN, 2008)

Para lograr este estudio se partió de la idea de la teoría de los campos, habitus y capitales de Pierre Bourdieu (1987, 1995, 1997, 2008). Así se consideró que los docentes son agentes que tienen una posición acorde a sus disposiciones y habitus. Ellos toman posición respecto al campo de la docencia institucional y concursan con sus capitales adquiridos en la lucha continua de la vida cotidiana. Para ello se aplicó una metodología cualitativa consistente en una parte documental y por una entrevista semiestructurada aplicada a una muestra significativa de profesores-investigadores-educativos y procesada la información con el auxilio del software Atlas.ti.

Aunque se partió de la teoría de los campos, que Bourdieu imagina como polos de atracción de interés a la manera de sistemas planetarios; sin embargo en este estudio se llegó a un hallazgo, que permitió modificar la teoría de los campos, imaginando los polos de atracción de interés como átomos, que pueden compartir elementos, convirtiéndose en moléculas que están formadas por dos polos de interés, pero que el elemento compartido permite la unión de ambos campos generando una intersección: si partimos del hecho de que los profesores-investigadores son agentes en el campo institucional, participando simultáneamente en el campo de la docencia y en el campo de la investigación, inferimos que en realidad se encuentran en un íter-campo, en la intersección de la docencia y de la investigación, que no es otro que el íter-campo de la investigación educativa. Por ello el profesor-investigador pone en juego sus

capitales heredados y adquiridos en la lucha continua por lograr una posición acorde a las disposiciones y habitus requeridos por dicho íter-campo. De ahí la importancia de los diferentes capitales con que cuenta y que invierte para lograr una posición y toma de posición desde su visión de la división generada por quienes ostentan el poder y control de la reglas del juego en el campo institucional.

Gráfica 1
Inter-campo de la Investigación educativa



El Habitus docente

En este sentido se observó que los agentes poseen una escasa formación didáctica, la cual se refleja en la planeación de sus actividades de docencia y de investigación, aunque sí le dan prioridad a la docencia en función de los puntajes que les exige la beca institucional de Estímulo al Desempeño Docente (EDD) - haciendo actividades complementarias a la docencia y horas de enseñanza-, sin dejar fuera las actividades de investigación, pero desechan la beca institucional de Estímulo al Desempeño de la Investigación (EDI) por sus exigencias en las actividades y productos de investigación -se orientan más por la elaboración y presentación de ponencias en congresos, que por la publicación de artículos y libros de investigación.

Los agentes tienden a seguir el *habitus* adquirido durante su formación escolar como modelo de docencia, frente a la situación actual que cuenta con nuevos recursos y formas de comunicación -integrados bajo una nueva forma de ejercer la docencia- y que exige la construcción de un nuevo habitus -que no ha sido asimilado ni adquirido todavía por el docente.

Esta visión les ha llevado a volver al modelo tradicional, como retorno al *habitus* adquirido. La autoridad pedagógica de sus años escolares se resalta, aunque pretenden ser innovadores, sin embargo, la inercia del capital cultural adquirido y del esquema de acción en la enseñanza, les han llevado a buscar solución a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje a partir de la *illusio*, del cómo “debe ser” el profesor, según su *nomos*, sin tener en cuenta la diferencia de modelos y esquemas de acción de la enseñanza, que se requieren en cada uno de ellos.

La forma de analogar la educación presencial con el campus virtual manifiesta el arbitrario cultural, que adquirieron en sus años escolares, sin considerar que los medios son distintos y les llevan a modalidades diferentes para lograr el fin educativo. Aunque estas modalidades educativas ya existen en la Institución, sin embargo, todavía son pocos los agentes que incursionan en ellas, por sus esquemas de acción, percepción, objetivación y apreciación de la enseñanza.

Se observó que una disposición a desarrollar por los profesores para desempeñar la función de asesor son los esquemas de empatía para comprender la situación problemática del alumno y orientarlo en su aprendizaje, lo cual forma parte del *habitus* de la tutoría; así como los esquemas de destrezas técnicas para el manejo de las tecnologías de información y comunicación, lo cual no sólo facilita la tutoría sino que permite la formación de redes sociales y académicas que facilitan la práctica docente.

Otra disposición a desarrollar es la que atañe al trato del profesor con los alumnos (aspecto humanista). Lo que nos permite entender por qué la mayoría de los profesores entrevistados no referían labores de asesoría con sus alumnos.

Al apreciar la comparación, que los agentes establecen, de las diferentes etapas del modelo, resalta el conocimiento y compromiso frente a la reforma: desde el tradicional, cuando el profesor se encargaba de todo y el alumno sólo atendía pasivamente, donde el esquema de acción de la enseñanza implicaba una serie de acciones: de preparación de la clase, selección de los materiales y evaluación del aprendizaje, además de la exigencia de la disciplina para salvaguardar el ambiente escolar y elevar los logros de la enseñanza. La fase de transición entre

el modelo tradicional y el actual, donde se añadían los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, conservando ese esquema de acción de la enseñanza. Hasta el modelo educativo actual en el que todavía no se integran los esquemas de acción de la enseñanza y sólo se le ve como un cambio del medio educativo.

Con el cambio de enfoque de la enseñanza centrada en el aprendizaje, los profesores sienten que les están quitando sus horas de enseñanza –las cuales les dan los puntos para los estímulos institucionales-. No logran entender que son horas que requiere el alumno para sus actividades de aprendizaje, las que pueden ser manejadas en un ambiente virtual o fuera del salón de clase. Por ello no han elaborado esquemas de acción y objetivación de la enseñanza que les permitan dar una respuesta adecuada al modelo educativo institucional. Sin embargo, han buscado nuevas estrategias didácticas (generación de esquemas de acción) para maximizar el tiempo.

La falta de comprensión de la función del profesor en el modelo educativo actual no les permite entender que ello implica la adquisición de nuevos esquemas de acción y objetivación de la enseñanza para la mediación del aprendizaje del alumno. Los docentes siguen concibiendo la función del profesor como el que tiene que resolverle todo al alumno (esquema de pensamiento de la enseñanza); aunque perciben difusamente un cambio que tienen que enfrentar, pero con nuevos esquemas de percepción, de acción, de pensamiento y de apreciación; los cuales requieren generar en un ambiente, que todavía la Institución no ha modificado.

Lo anterior implica, que si los profesores-investigadores no cuentan con los esquemas de pensamientos, de percepción, de acción y de objetivación de la práctica docente para el modelo educativo institucional, no van a lograr el cambio; Esto repercutirá directamente en los alumnos, quienes son los que finalmente pierden, además de la sociedad en su conjunto.

Lo que se observó es que los esquemas de enseñanza anteriores siguen perpetuándose hasta el presente y el factor fundamental ha sido la falta de

generación de nuevos esquemas de pensamiento; ya que sólo se les han impuesto maneras de pensar, de actuar y de apreciar; que se han traducido en simulaciones ligadas más a la obediencia y al cumplimiento de las reglas que a la generación de esquemas de pensamiento.

De acuerdo a lo anterior los esquemas tradicionales de enseñanza aunados a la situación del salón de clase impiden al profesor brindar una atención personalizada a sus alumnos, pues tiene que enfrentar grupos numerosos, obligándolo a utilizar estrategias didácticas colectivas: como la exposición de los contenidos y los exámenes escritos objetivos, para otorgar una calificación, sin determinar la obtención y calidad de los aprendizajes.

Desde el punto de vista de los agentes las políticas institucionales se han encaminado más a la exigencia y restricción de las actividades docentes a través de la violencia simbólica representada en la 'carrera de los puntos', que el profesor debe coleccionar para obtener las promociones y los estímulos, y en la exagerada sobre reglamentación que margina y excluye a la mayoría de los docentes.

Se observó que la visión de túnel de los docentes debida a una reproducción endogámica de los modelos institucionales, sin otro punto de referencia y de ampliación de su entorno académico más allá del Instituto, provoca la resistencia al cambio al reforzar el *nomos institucional*.

La creencia de que: basta haber estudiado una carrera profesional para ser profesor, parece ser una justificación para la falta de formación pedagógica en quienes inician la docencia en educación superior, lo que se puede apreciar como un problema del sector; ya que esto se integra al esquema perceptual de la docencia y se generaliza como algo común a todo el campo de la educación superior en nuestro país y de hecho se extiende a muchos más. Aunque por otro lado existe la intención en algunos agentes de ir más allá de la información hacia la formación del alumno, sin embargo todavía no se manifiesta el esquema de enseñanza que lleve al profesor a plantearse la forma de generar en el alumno los aprendizajes. Sobresale el hecho de que los agentes son conscientes de sus carencias de formación docente e intentan superarlas; siendo esto uno de los

motivos que les ha llevado a ser investigadores educativos -esta es una primera fase de generación de los esquemas de apreciación de la docencia.

Se pudo apreciar que el agente genera sus esquemas en la interacción con el campo de la docencia y se enriquecen en la experiencia diversificada de los niveles educativos -en tanto situaciones diversas, por lo que las funciones y estrategias del docente varían conforme a los niveles de enseñanza. En este sentido tener experiencia en varios niveles educativos enriquece y diversifica los procesos y las metodologías de enseñanza del profesor repercutiendo en sus esquemas de enseñanza.

Se apreció en los agentes, que han llevado una preparación para la docencia, que la práctica y la experiencia tienen mayor significado para ellos, que la misma teoría, y que la forma de abordar la metodología de enseñanza en los distintos niveles depende del *feeling* y de la creatividad del investigador, vinculados a su experiencia docente. Por lo que se infiere que cada profesor, según su formación o su experiencia, ha generado una (buena o mala) metodología de enseñanza que utiliza en su práctica docente y que puede ser objeto de investigación e innovación educativa.

El Habitus investigativo

En cuanto al *habitus investigativo* se pudo observar que la mayoría de los agentes se incorporan a la investigación muchos años después de ser docentes.

Otro aspecto sobresaliente es que la trayectoria investigativa inicia comúnmente en la maestría y continua con el doctorado, donde se generan sus esquemas de acción, percepción y apreciación de la investigación educativa, siempre y cuando sean posgrados en investigación.

Por otra parte se aprecia que la dificultad estriba no tanto en hacer investigación sino en que esta sea reconocida, tanto por el Instituto como por la comunidad del área de conocimiento. De tal manera que la negación a la aceptación de proyectos suele ser tomado por los agentes como un acto de violencia simbólica de parte del

aparato burocrático administrativo académico -en función de la distribución de presupuestos que de la calidad y relevancia del proyecto de investigación.

El interés por hacer investigación nos muestra la forma como el agente aprecia la labor investigativa; ya sea por recibir el reconocimiento a través de las becas y ser merecedor de los apoyos institucionales para el desempeño de la labor investigativa como el hacerlos extensivos a los alumnos. Sin embargo la forma en que se otorga el reconocimiento, por la acumulación de puntos, desvirtúa, según algunos agentes, la actividad indagadora, convirtiéndola en un medio de violencia simbólica para los profesores que intentan ingresar al campo de la investigación:

Se encontró que el enfoque, que priva al hacer investigación en la Institución, es el enfoque positivista, con una metodología cuantitativa fincada en el método experimental, lo cual ha sido consecuencia de la formación recibida por la Institución en el “método científico”; aunque actualmente refieren el enfoque crítico y la metodología cualitativa o el enfoque constructivista; sin faltar quienes buscan complementar lo cuantitativo y lo cualitativo.

También nos llamó la atención la formación “sobre la marcha”, que sigue privando entre los agentes de la investigación educativa. Aunque se muestra la escasez de cursos o talleres sobre la metodología de la investigación como una limitante para la incorporación de nuevos profesores a la labor investigativa.

Por otra parte la entrada al inter-campo de la investigación educativa es para algunos agentes una oportunidad, por la poca participación de contrincantes con capitales superiores y la flexibilidad en la aplicación de las reglas en el inter-campo. Lo cual se ve reflejado en las dificultades que manifiestan los encargados de promover la investigación en las diferentes escuelas y unidades. Enfrentar los requisitos para ingresar al campo de la investigación institucional, se percibe como limitante del campo mismo, como violencia simbólica de entrada para quienes están interesados en su ingreso. Los profesores, que no reúnen los requisitos de ser de tiempo completo, ser becario institucional y tener tesis titulados, además de la productividad manifestada en la convocatoria, no podrán registrar proyectos de investigación. Esto representa la primera fase de los esquemas de acción y

objetivación de la investigación, y se refiere a los capitales acumulados en la trayectoria académica anterior. Al no contar con ellos, el agente requiere acumularlos, constituyéndose en una fase previa a su ingreso al campo. Para ello, los encargados de promover la investigación necesitan diseñar una buena estrategia y plan de acción para que los interesados, que no tengan los capitales, los vayan adquiriendo de manera previa. Aunque manifestaron algunos agentes que la estrategia más común es la de reunirse con los profesores que poseen los capitales solicitados por las convocatorias para motivarlos a presentar proyectos de investigación, ya sea por convicción o por coacción

Desde el punto de vista de los agentes del campo de poder político-administrativo no es que se desee que todos los docentes tengan proyectos de investigación sino que se buscaba lograr al menos el número de proyectos que pueden ser financiados con el magro presupuesto que les conceden los agentes de los campos político y económico. De ahí que si se rebasa el número, debe negociarse en otros términos o bien descartarse los proyectos que no pueden ser financiados. Esto obviamente traería problemas si todos, los más de quince mil docentes del Politécnico, presentaran proyectos de investigación; por ello se han puesto requisitos cada vez más excluyentes y estrictos. Esto hace que el cumplimiento y la constancia sean dos factores que se tomen en cuenta a la hora de la evaluación para el registro de los proyectos, por lo que se convierten en disposiciones de participación del inter-campo.

Otro de los factores es la escasez de aportaciones al campo de conocimiento, tal vez debida a la flexibilidad excesiva en el aspecto metodológico y de posibilidad de logros de los proyectos. Esto aunado a los tiempos del proceso administrativo que, si somos realistas, sólo dejan seis meses para llevar a cabo la investigación; lo cual repercute en la entrega de productos, que según los tiempos de producción, aprobación y publicación de los mismos no es posible tenerlos en esos seis meses, da por resultado la escasa productividad y aportación de los proyectos de investigación educativa.

Con los esquemas de percepción, acción y apreciación de la investigación de los

agentes del íter-campo de la investigación educativa politécnica, en su corta vida, sólo han podido desarrollar estudios de carácter teórico documental y descriptivo, algunos estudios de campo en términos descriptivos con carácter cuantitativo o cualitativo, como investigación-acción, y algún experimental en el sentido de intervención educativa. Aunque esto también tiene que ver con los apoyos que los profesores reciben para llevar a cabo sus proyectos de investigación. La mayoría recibe apoyos económicos y de infraestructura para la realización de sus actividades de investigación en montos muy reducidos -entre cinco y diez mil pesos al año.

Además se les solicita promover el trabajo colaborativo en redes académicas intra e íter institucionales, que en su afán innovador se han pronunciado por hacerlas oficiales, aunque de suyo no lo son ni podrían serlo, dada su naturaleza de red social, ofreciendo puntajes para su creación.

Todo esto repercute en las aportaciones que, en su mayoría, han sido al conocimiento práctico. Dichas aportaciones van desde la elaboración de un libro de texto, el mejoramiento de las prácticas, la resolución de problemas educativos, la elaboración de prototipos didácticos, hasta la formación de los investigadores dentro del programa institucional (PIFI).

En cuanto a sus esquemas de percepción, algunos profesores conciben a la investigación educativa como estudio de la práctica educativa, haciendo énfasis en el adjetivo, aunque la mayoría percibe a la investigación educativa vinculada al salón de clase y a la relación profesor-alumno, práctica docente, más que a otros aspectos generales. Por ello piensan que la investigación de la práctica docente debe ser el núcleo de la investigación educativa y su pertinencia es más bien una necesidad de la labor misma del profesor.

La pertinencia de hacer investigación educativa la perciben como una obligación por el hecho de ser docentes, o bien como un factor de cambio. El docente se siente motivado a hacer investigación educativa porque vincula la docencia con la investigación, o bien porque siente la necesidad de llevar a la práctica los modelos teóricos de la educación con el fin de lograr mejoras en su práctica docente.

Resultó interesante observar cómo la percepción de la investigación del docente se concibe como una reflexión de su propia práctica con el fin de transformarla, a través de la innovación, con la solución a los problemas educativos: comprensión y acción. Sin embargo, pensamos que esta inquietud por la práctica educativa obedece más a la preocupación sobre la situación actual de la reforma educativa y las consecuencias que trae para el ejercicio de la docencia en la Institución, en tanto estímulos y becas, que al deseo de innovar los procesos de docencia. A pesar de ello, existen áreas, que, según los profesores, en que se tiene un gran número de proyectos y aportaciones, pero en la educación técnica. Esta acción orientada a la enseñanza vinculada con el aprendizaje del alumno que va más allá del salón de clase en la construcción de ambientes de aprendizaje en los diferentes entornos de que se puede valer el profesor.

En cuanto a las consecuencias de sus investigaciones en su práctica docente la mayoría de los agentes dicen que sí han tenido consecuencias de diferentes maneras: los alumnos aceptan los cambios en la metodología de trabajo en donde participan más, los recursos y medios utilizados en el salón de clase, en las estrategias que involucran más al alumno para el trabajo en equipo y en la disminución del índice de reprobación en la asignatura que imparten.

El esquema de percepción del profesor-investigador se refleja en dos formas generales de apreciación: una inclinada hacia la preponderancia de la investigación sobre la enseñanza y la otra que da mayor importancia a la enseñanza sobre la investigación. Estas dos clases a su vez, se desagregan en subclases: la primera subclase es la del profesor que enseña lo que investiga; la segunda subclase es la del docente que investiga y que incorpora a sus alumnos como investigadores; la tercera subclase es la del profesor, que además de investigar en su campo disciplinario, también lo hace en el campo de la docencia; la cuarta subclase es la del profesor que investiga sobre su práctica docente para estar actualizado y transformar su práctica cotidiana; la quinta subclase concibe al profesor-investigador como algo inherente a la docencia, y la sexta subclase es la del profesor-investigador que se forma solamente a partir del campo disciplinario, aunque le guste la investigación educativa, para él basta estudiar la carrera

profesional.

Esta forma de percibir al profesor-investigador depende tanto del nivel donde se lleva a cabo la investigación educativa, como de los beneficios que se reciben, tanto los profesores como los alumnos.

Se observó en los agentes una escasa formación teórico-epistemológico-metodológica, que se aprecia en la adquisición de sus capitales culturales.

Independientemente de su escasa producción bibliográfica, se observó que los agentes participaron en la formación de recursos humanos a través de sus proyectos de investigación, ya sea en la formación de becarios PIFI, de alumnos en servicio social o de tesis; lo que conforma su *habitus* investigativo objetivado, además de la pertenencia a redes de académicas y asociaciones profesionales.

El hecho de que la mayoría de los agentes publican solamente en las revistas y editoriales del Instituto, además de la escasez de publicaciones, muestran el bajo impacto de las investigaciones educativas. Por ello las convocatorias elevaron los requisitos, con líneas de investigación más restringidas, donde muchos de los que participaban, como directores de proyectos de investigación, fueron sancionados al no autorizárseles sus proyectos.

Los Ínter-Campos

Se pudo apreciar la idea del profesor-investigador como un ínter-campo entre la docencia y la investigación, al igual que el ínter-campo de la investigación educativa, en donde los agentes que intervienen son atraídos al mismo tiempo por los intereses que ofrecen tanto el campo de la docencia como el campo de la investigación. Esto hace más compleja la práctica de los agentes, que necesitan cumplir no sólo con las reglas del juego de ambos campos por separado, sino además con las del ínter-campo. En este sentido los capitales acumulados por los agentes se invierten en tres niveles: en el campo de la docencia –en tanto práctica docente-, en el campo de la investigación -como práctica investigativa- y en los

ínter-campos de la investigación educativa y del profesor-investigador -como intersección de su práctica docente con su práctica investigativa-; por lo que deciden concursar más por la beca de estímulo al desempeño docente y la beca de exclusividad -que califican ambas prácticas-, que por la beca al estímulo del desempeño de los investigadores -que hace énfasis en la práctica investigativa.

Por todo ello el Campo Institucional fue interpretado como el conjunto de tres campos sustantivos, derivados de las funciones institucionales: de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Asimismo, se consideró que los agentes que participan en cada uno de ellos, también lo hacen en ínter-campos donde interactúan, siempre atraídos por las tasas de interés para incrementar los capitales que producen y reproducen por y para los agentes.

De esta manera se llegó a la consideración de que al parecer no existen campos perfectamente definidos y delimitados, sino que la práctica misma de los agentes los re-define y re-delimita a cada momento, mediante la dinámica de sus acciones e interacciones, según las estructuras y los esquemas, que se van generando en la vida cotidiana.

En consecuencia el campo del profesor-investigador es en realidad un *ínter-campo* institucional, mediado por las prácticas de los agentes en la docencia y la investigación y, de manera específica, en la práctica de la investigación educativa, que a su vez también es un *ínter-campo* ubicado entre la práctica docente y la práctica investigativa de los agentes, en el que las reglas del juego están siendo constantemente re-definidas por ellos mismos. En este sentido no se puede pensar en un campo estático sino dinámico, en procesos de estructuración y reestructuración, de esquematización y re-esquematización, para la adaptación-desadaptación de un ambiente académico y social cambiante, generador de *habitus* y multiplicador de *capitales*.

En este sentido se percibió que la investigación educativa en el Instituto, antes de 2004, carecía de interés, ya que el modelo de investigación institucional se orientaba a la investigación científico-tecnológica, con base en las políticas y líneas de investigación emanadas del CONACYT, con una tendencia hacia el

enfoque positivista de la ciencia y la tecnología. Pero la lucha de los agentes del área de educación, por su reconocimiento y las necesidades de la implantación de la reforma institucional, abrieron la puerta al reconocimiento de la investigación educativa y a un espacio en el campo institucional. Esto se manifiesta en la reformulación del modelo de investigación institucional, publicado en los documentos de la reforma en 2004, y la reestructuración orgánica del Instituto en 2007, con la creación de la Secretaría de Investigación y Postgrado y la ubicación de la investigación educativa en la Secretaría Académica.

Esto trajo por consecuencia el registro oficial y financiamiento de los proyectos de investigación educativa, aunque con mucha reticencia y poca aceptación de los capitales y habitus de los agentes. Lo cual se observa en que, los presupuestos y los apoyos más sobresalientes, se los lleve el campo de la investigación científico-tecnológica en virtud de los capitales y habitus de sus agentes -obviamente más altos que los de la Investigación Educativa- en cuanto que son un campo consolidado. Esto presenta una gran desventaja para los agentes del íter-campo naciente de la investigación educativa, quienes tienen que arreglárselas para salir adelante con el escaso presupuesto y las exigencias de capitales y habitus impuestas por el campo de la investigación institucional.

En los esquemas de percepción del agente se encuentra la forma de percibir el modelo institucional como algo dado, como una política establecida o bien como una normatividad que hay que cumplir, por lo que adecua sus prácticas a ellos con el fin de obtener una posición en el campo de la investigación institucional.

La práctica de la investigación educativa se hace muchas de las veces en la clandestinidad, sin registro ni reconocimiento oficial, pero se le utiliza como un medio para reunir los capitales necesarios para el ingreso al campo de la investigación institucional, como estrategia para acumular el capital cultural científico requerido.

Al parecer, a juicio de los agentes, el pertenecer al sistema nacional de investigadores *per se*, es más valioso para la Institución que las consecuencias para la calidad de la enseñanza y de la investigación que puedan brindar.

Pareciera que el sólo aumento de la cantidad de agentes, es suficiente para obtener una masa crítica de investigadores de buen nivel. Al igual que se da por hecho de que el aumento en la cantidad del personal académico con postgrado mejorará la calidad de la enseñanza. Sin embargo, el hecho de que los postgrados estén en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), no es suficiente para que se obtengan egresados de alta calidad, ya que los agentes se adecuan a las reglas del campo utilizando diferentes estrategias, entre las que se encuentra la de la simulación con el fin de obtener a toda costa los puntos que los mantenga en el sistema, cumplir por cumplir.

La separación que se percibe, entre el campo de la docencia y el de la investigación, en el modelo de investigación, obliga a los agentes a competir en dos campos a la vez; o bien dedicarse a uno de manera intensiva, dando lugar a los agentes dedicados a la docencia, que luchan por las becas de docencia; o a los que se inclinan por la investigación y luchan por las becas de investigación. En este sentido el íter-campo de la investigación educativa ocupa una posición marginal y sus agentes son discriminados por los agentes del campo de la investigación científico-tecnológica institucional, ya que les disputan las becas y los apoyos institucionales. Por esta razón los requisitos y reglas del juego del campo de la investigación científico-tecnológica se van a extender y aplicar, de manera estricta y rigurosa, al íter-campo de la investigación educativa.

Frente a esto, los agentes del íter-campo de la investigación educativa buscaron refugio en la práctica docente, a través de las becas de estímulo al desempeño docente y de exclusividad, sin considerar las becas de estímulo al desempeño de los investigadores, que piensan: son para los investigadores científico-tecnológicos, al igual que la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SIN). Esto sobre todo se da en el nivel medio superior donde se observa el mayor número de proyectos de investigación educativa.

La distinción se nota no sólo en el financiamiento, sino en la parte académica, en la definición de las líneas de investigación educativa y en la publicación de la

convocatoria específica del inter-campo de la Investigación Educativa, con el fin de apoyar el desarrollo de la reforma y del modelo educativo institucional.

Esta, que no es familiar para la misión del Instituto, resulta no sólo ajena sino en un sin sentido y un rechazo por parte de quienes realizan la investigación científico-tecnológica. Para ellos la investigación educativa es algo poco serio y sin resultados aplicables en una institución dedicada a la práctica de la ciencia y la tecnología; sin embargo algunos la consideran viable y necesaria, aunque debe irse afinando en sus políticas y líneas de investigación.

En el inter-campo de la investigación educativa, la difusión de los resultados es un tema pendiente, como se ha mencionado anteriormente, porque la mayoría de los agentes no tienen el capital cultural ni la tradición para hacerlo, además de que no se ha propiciado una capacitación y se tiene el vicio de los puntos que generan las evaluaciones institucionales. Esta falta de “apoyo real” es constante en la opinión de los agentes investigadores del inter-campo de la investigación educativa, además de los requisitos para poder tener acceso a él.

Esto ha conducido a los agentes a recurrir a diferentes estrategias, como la de unirse a un profesor que cumpla los requisitos para registrar los proyectos, lo que ha sido un incentivo para la formación de grupos de investigación por conveniencia. Ya que no sólo es la exigencia del tiempo completo, también la del grado y la de tener tesis derivadas de sus proyectos, lo cual es un problema crucial y hasta cierto punto irresoluble, dado el carácter de las carreras que se imparten en el Instituto.

Las publicaciones son otro problema, aunque se tengan se les infravalora comparándolas con las de la investigación científico-tecnológica, Porque, aunque algunas cumplen con los criterios establecidos por las convocatorias, sin embargo, no están en revistas indexadas, ya que los agentes del inter-campo de la investigación educativa no tienen todavía posibilidades de acceso. Esto refleja la violencia simbólica que se ejerce en el campo institucional y que, a su vez, el agente percibe como una incongruencia, como criterios y requisitos inalcanzables.

Además de la consolidación del inter-campo de la Investigación Educativa, el

agente se enfrenta a dos situaciones reales, que acompañan al profesor-investigador, la falta de una formación sólida en docencia y en investigación. La opción por hacer investigación o dedicarse a la docencia queda latente siempre en la práctica educativa independientemente de que se tenga el grado o no. Por lo que una primera alternativa del personal académico es la docencia o la investigación, aunque esto no le impide participar en ambos campos por separado o integrando la investigación con la docencia en una práctica reflexiva de su labor docente e investigativa.

Lo que interesa a los agentes del campo del poder político-administrativo es mantener el *control* sobre los procesos y los presupuestos institucionales, por lo que premian al cumplimiento de los lineamientos y requisitos de las convocatorias. Para ello son diseñadas por ellos y aplicadas de manera vertical, acorde al *nomos institucional*, y no por los agentes propios del campo de la investigación institucional o del inter-campo de la investigación educativa, quienes manifestaron no haber sido invitados a participar en la organización de las mismas.

En realidad dichas convocatorias siguen las reglas y lineamientos que marcan las políticas nacionales dadas por el CONACYT, las cuales representan el campo problemático del ámbito nacional, más que las necesidades institucionales de los problemas nodales de la educación politécnica. Esto trae por consecuencia que las líneas de investigación planteadas sean meras mixtificaciones de la realidad institucional, pues representan los intereses de los agentes de los meta-campos del poder político y económico globales extra institucionales. Esto trae el deterioro significativo institucional debido a las pocas o nulas soluciones dadas a los problemas educativos del propio instituto o de la nación misma, que se refleja en las escasas consecuencias de los proyectos de Investigación Educativa en el Instituto Politécnico Nacional. Si a esto se le añade la escasa difusión de los productos de investigación dentro de las unidades académicas institucionales, la situación en el inter-campo de la Investigación Educativa institucional se verá cada vez más precaria.

El desconocimiento y la falta de comprensión del modelo educativo institucional

por parte de los agentes y la rapidez del cambio de un modelo a otro sin una evaluación y reflexión críticas suficientes, representan dos retos a enfrentar por los agentes del inter-campo de la investigación educativa institucional.

La idea de tomar en cuenta los elementos de la práctica docente como parte de los criterios para evaluar la productividad del profesor-investigador educativo es una buena sugerencia dada por los agentes, además de manifestar una necesidad de reconocimiento al quehacer cotidiano del agente de la Investigación Educativa.

La necesidad que sienten los agentes del inter-campo de la Investigación Educativa de solicitar la capacitación y el liderazgo por expertos, muestra la debilidad del núcleo, el nivel de desarrollo y de conformación del inter-campo.

La formación de investigadores se percibe por los agentes como un problema nodal de la Investigación Educativa. Esto pone de manifiesto la ausencia de un programa de desarrollo docente a la par de un programa de formación de investigadores para docentes, los cuales son necesarios para construir el inter-campo del profesor-investigador y la adquisición de los capitales requeridos por los agentes en su incorporación al mismo.

La gestión -entendida como facilitación de la tarea de investigar, más que cómo investigar- conlleva a una organización institucional para inducir a los agentes al inter-campo de la Investigación Educativa, pero también para facilitar la práctica cotidiana de los agentes participantes en el inter-campo.

No es suficiente pues establecer las reglas y requisitos a través de las convocatorias, al igual que la evaluación de los mismos; hace falta información y formación adicional, además de una difusión adecuada. Se requieren de otros apoyos y procesos, y sobre todo de entender cómo se dan las interacciones y prácticas en el campo institucional.

Reflexión final

El sentir de los agentes permite mirar la acción de su *nomos*, familiar e institucional, el ver a la institución como una comunidad, bajo el sistema

paternalista, que debe dar todo a los profesores para ejercer su práctica. No se han percatado los agentes que el sistema institucional cambió y que muestra la cara de la competencia individual por lograr una mejor posición a través de la lucha, mediante la inversión de sus capitales adquiridos y heredados, que el agente aprovecha el menor rescoldo para situarse en una nueva posición con una manera de pensar diferente, la cual manifiesta su toma de posición en el campo institucional.

La resistencia al cambio se expresa de manera frontal o en la simulación misma del cumplimiento de las reglas del campo institucional, de ahí que se instaure el sistema de evaluación para justificar el reconocimiento, aunque se ve que la práctica no tiene las consecuencias esperadas por los impulsores del cambio.

El escenario de la Institución debe tomarse en cuenta para buscar la mejor opción y no como se impulsa actualmente, que lo que ha logrado es dividir cada vez más a los profesores investigadores, recrudeciendo la ya de por sí encarnizada lucha por las posiciones en el campo de la investigación institucional, sin poder consolidar grupos colaborativos de investigación institucionales y menos interinstitucionales.

Las líneas de investigación van ligadas a las necesidades de los agentes del campo de poder político-económico, quienes deciden apoyarlas o no; es decir, no dependen de los intereses académicos de los profesores-investigadores ni de las necesidades institucionales.

Estas políticas y lineamientos establecidos por los agentes del campo de poder político administrativo institucional aún se mueven en las concepciones epistemológicas de la ciencia y la tecnología de carácter universal y necesario; se olvidan de que la ciencia y la tecnología tienen un carácter histórico y cultural, se construyen para la solución de los problemas de sociedades concretas.

En este sentido la mayoría de los profesores no se sienten reflejados en las condiciones de participación de la convocatoria de Investigación Educativa, ya que consideran que están formuladas para quienes ya se encuentran dentro del sistema de investigación institucional, y por lo tanto, les excluyen.

La cultura actual de la docencia, como la dedicación a la enseñanza sin necesidad de hacer investigación, percibe al profesor-investigador como algo fuera de la realidad, además de que el acceso al campo de la práctica investigativa parece inalcanzable por la serie de requisitos y condiciones que marcan las convocatorias; esto, aunado a los presupuestos tope, que tiene destinado el Instituto para el campo de investigación institucional, hacen ver cada día más lejos la posibilidad de realización de la idea del profesor-investigador institucional. Aunque la idea sigue siendo congruente y atractiva para el personal académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Banco Mundial, (2000) *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Grupo especial sobre educación superior y sociedad. Washington D. C.
- Banco Mundial, (2003) *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. Dirección de Investigación, Washington D. C.
- Bourdieu, Pierre. (1987) *Cosas Dichas*. Barcelona. Gedisa.
- Bourdieu, P., (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2008) *Homo academicus*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bourdieu y Wacquant, (1995) *Respuestas por una antropología Reflexiva*. México. Grijalbo.
- Instituto Politécnico Nacional (1988) *50 Años en la Historia de la Educación Tecnológica*. México, Talleres Gráficos de la Dirección de Bibliotecas y Publicaciones del IPN.
- Instituto Politécnico Nacional (1995) "Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del IPN". En la *Gaceta Politécnica*, Núm. 360, 1 de febrero. México.
- Instituto Politécnico Nacional, (2004a) *El nuevo modelo educativo. Materiales para la reforma*, México, IPN.
- Instituto Politécnico Nacional. (2004b) "Reglamento Interno el Instituto Politécnico Nacional" en la *Gaceta Politécnica*. Núm. 599, 31 de junio. México, IPN
- Instituto Politécnico Nacional (2004c) *Programa estratégico de investigación y postgrado*. Materiales para la reforma 4. México, IPN.
- Instituto Politécnico Nacional, (2007). *Reglamento orgánico del Instituto Politécnico Nacional*. Gaceta, Núm. 663, 30 de septiembre, México, IPN.

Instituto Politécnico Nacional (2008) *Convocatoria de Investigación Educativa*. México, IPN.

Secretaría de Educación Pública, (2007) *Programa sectorial de educación 2007-2012*, SEP, México. En línea: http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf Fecha de consulta 15 de noviembre de 2010.