**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**

## Facultad de Filosofía y Letras
### Doctorado en Investigación e Innovación Educativa

# *Prácticas de Investigación Educativa y Cultura Académica Disciplinar: caso investigadores CINCIDE, UAEH.*

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**DOCTORA EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

**Jaqueline Anzaldo Álvarez**

DIRECTORA DE TESIS:

**Dra. Ivonne Balderas Gutiérrez**

ASESORES DE TESIS:

**Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez**
**Dra. Guadalupe Barajas Arroyo**
**Dra. Dulce María Carolina Flores Olvera**
**Dra. Amalia Isabel Izquierdo Campos**
**Dr. Luis Arturo Guerrero Azpeitia**

Noviembre de 2022.

**Resumen**

El desarrollo de las prácticas educativas al interior de las universidades es un tema que trasciende los muros, los procesos y los actores que en el propio campo universitario están presentes. Lo anterior por estar vinculado a ámbitos más amplios: el político y el económico. A este complejo escenario, se suma la que, por su propia naturaleza es latente en dicho campo: la cultura académica disciplinar vivenciada dentro de las diferentes áreas del conocimiento y que inciden en el desarrollo de tales prácticas investigativas. Lo cual se traduce en las diferentes formas, creencias, intereses, valores, gustos y orientaciones de los profesores-investigadores al hacer Investigación Educativa dentro de los Cuerpos Académicos. El objetivo de esta tesis es analizar el vínculo de las prácticas de Investigación Educativa que desarrollan los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo con la cultura académica disciplinar, desde el *habitus* de clase. Para ello, la metodología que guio la presente, se inscribió en un modelo de investigación cualitativa, desde un paradigma crítico y con un enfoque deductivo-inductivo. La estrategia metodológica que guio esta investigación fue el estudio de caso y, el método de recolección y análisis de los datos fueron la entrevista semiestructurada y la encuesta. Los cuales se tradujeron en una entrevista semiestructurada centrada en el problema y una encuesta autocumplimentada, respectivamente. Éstas lograron materializarse en un guion de entrevista y una batería de preguntas abiertas y cerradas aplicadas a ocho profesores-investigadores del Área Académica de Ciencias de la Educación del CINCIDE. Dichos instrumentos fueron diseñados y construidos a partir de dos dimensiones analíticas inscritas en la Teoría de la Economía de las prácticas sociales de Pierre Bourdieu: la subjetivista y la objetivista. Los resultados obtenidos giran en torno a que el vínculo entre prácticas de Investigación Educativa y cultura académica disciplinar, se construye a partir del conjunto de actividades que desarrollan los profesores-investigadores al interior del campo académico, las cuales son comunes, distintivas y propias a los campos científicos, universitario y científicos, y derivadas de una serie de política públicas educativas en Educación Superior: docencia, investigación, gestión académica, difusión y tutorías. En virtud de lo anterior, se concluye que para estar en la posibilidad de estudiar la relación antes enunciada desde el *habitus* de clase, es preciso realizar un análisis que recupere: a) las condiciones estructurales de las Instituciones de Educación Superior, b) la política pública que opera en dichas instituciones y c) las formas de percepción, concepción, los intereses, objetivos, gustos y orientaciones que guían el trabajo de los profesores-investigadores al interior del Área Académica de Ciencias de la Educación, con base en sus trayectorias escolares, laborales y académicas.

**Dedicatorias**

A mi familia: por su apoyo y comprensión en lo que implicó este otro proyecto de vida.

A mis amigas y amigos: por impulsarme en este gusto y meta planteados.

A quienes disfrutan de hacer investigación en las ciencias sociales y humanas

**Agradecimientos**

Agradezco a la Dra. Ivonne Balderas Gutiérrez, por su confianza, paciencia y acompañamiento durante el proceso de construcción de esta tesis.

Al Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, por su tiempo, espacio, confianza, escucha y amistad brindados en mi proceso de formación en el doctorado, y en la tesis presentada.

A la Dra. Guadalupe Barajas Arroyo, por su paciencia y observaciones atinadas en este trabajo de tesis.

A la Dra. Dulce María Carolina Flores Olvera, por sus recomendaciones siempre claras y precisas a este trabajo.

A la Dra. Amalia Isabel Izquierdo Campos, por la empatía temática, accesibilidad y por sus observaciones puntuales para la mejora de este documento.

Al Dr. Luis Arturo Guerrero Azpeitia, por su disposición siempre presente y reflexiones en torno al trabajo presentado.

A las investigadoras y los investigadores de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y de otras universidades, por estar en la disposición de participar en este proyecto y colaborar en él en todo momento.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT-México), por la beca otorgada para realizar los estudios de posgrado, y por fomentar y alimentar el gusto por la investigación y la formación de jóvenes investigadores.

**ÍNDICE**

**Introducción……...…1**

**Capítulo 1. Las prácticas de Investigación Educativa……..25**
1.1 Acercamiento al estudio de las prácticas de Investigación Educativa……..26
1.1.1 Construcciones conceptuales gestadas en torno a la escuela y a la Universidad como organización, institución y comunidad……26
1.1.1.1 La Universidad como organización……..31
1.1.1.2 La Universidad como institución……..34
1.1.1.3 La Universidad como comunidad…….36
1.1.2 La dimensión social de las prácticas de Investigación Educativa……41
1.1.3 La dimensión económica de las prácticas de Investigación Educativa.47
1.1.4 La dimensión política de las prácticas de Investigación Educativa…52
1.2 La institucionalización de las prácticas de Investigación Educativa en las Instituciones de Educación Superior……...60
1.2.1 Marco conceptual del proceso de institucionalización……60
1.2.2 Una aproximación conceptual a las prácticas de Investigación Educativa desde el Estudio del Discurso……...…62
1.2.3 Aproximación conceptual a las prácticas de Investigación Educativa desde la sociología de las instituciones……..67
1.3 El abordaje de las prácticas de Investigación Educativa desde los Cuerpos Académicos…….69
1.3.1 Para qué y por qué investigar en educación……69
1.3.2 Desde dónde y cómo investigar en educación……71
1.4 Alternativas para su abordaje como objeto de estudio…….72
1.4.1 La postura filosófica……77
1.4.2 El modelo metodológico…….81
1.4.3 El tema……82

**Capítulo 2. La cultura académica disciplinar ……..84**
2.1 Antecedentes histórico-conceptuales……...84
2.1.1 Aproximación al concepto de cultura desde su dimensión antropológica……90
2.1.2 Aproximación al concepto de cultura desde su dimensión sociológica……..…93
2.1.3 Evolución del concepto……..…99
2.2 La cultura académica disciplinar en las Instituciones de Educación Superior…….……110
2.2.1 Manifestaciones diversas de la cultura académica disciplinar……112
2.3 La cultura académica disciplinar al interior de los Cuerpos Académicos..117
2.3.1 Precisiones y distinciones conceptuales en torno a los términos de académico, intelectual, científico e investigador…….117

2.3.2 Conceptualización y conformación de los Cuerpos Académicos…119
2.3.3 La relación de la cultura académica disciplinar con los Cuerpos Académicos…….……124
2.4 Alternativas para su abordaje como objeto de estudio……..……125
2.4.1 La postura filosófica……126
2.4.2 El modelo metodológico……..130
2.4.3 El tema…….131

**Capítulo 3. Marco histórico-contextual de la investigación: una mirada desde los organismos internacionales y su relación con las políticas públicas. El nivel de estudio macro y mesocontextual……133**
3.1 El marco normativo de los organismos internacionales y su papel en la adopción de las políticas públicas…….135
3.1.1 Situación de la actividad científica a partir de los organismos internacionales en el contexto de las políticas públicas……..136
3.1.2 El impacto de la política de las alianzas al interior de los proyectos del Estado Nacional Mexicano…….....145
3.2 Las bases institucionales del funcionamiento de la política educativa en el desarrollo de la Educación Superior en México…….149
3.2.1 Acercamiento a la institucionalización de la política educativa en México a través del papel del Estado……150
3.2.2 Una aproximación a la génesis institucional de la investigación en México a través de su legislación…….162

**Capítulo 4. Marco histórico-contextual: la articulación macro, meso y microcontextual de la Investigación Educativa al interior de la UAEH……..169**
4.1 La mediación del Estado al margen de la política educativa nacional y los programas de apoyo encaminados a la investigación……171
4.1.1 El papel del gobierno estatal en su vínculo con la política educativa nacional y la investigación……...172
4.1.2 La concreción de la política científica en México…….……...176
4.2 Las prácticas de Investigación Educativa y la cultura académica disciplinar al margen de la dinámica universitaria …….183
4.2.1 Una aproximación al microcontexto de la investigación en el Estado de Hidalgo…….....184
4.2.2 Una aproximación a la Investigación Educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo a través de la gestación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación…….197

**Capítulo 5. Aproximación analítica a la Teoría de la Economía de las Prácticas Sociales de Pierre Bourdieu…….204**
5.1 Antecedentes de la propuesta teórica……..205
5.2 Marco explicativo de la teoría de la economía de las prácticas sociales.210

5.2.1 Las estructuras sociales externas o lo social hecho cosas……213
5.2.2 Las estructuras sociales internalizadas o lo social hecho cuerpo.…220
5.3 Los alcances y limitantes de la teoría propuesta por Pierre Bourdieu en la explicación y aplicabilidad del objeto de estudio……226

**Capítulo 6. Estrategia metodológica……236**
6.1 Marco histórico de la investigación cualitativa……..243
6.2 Estrategia metodológica…….243
6.2.1 Modelo de investigación…….244
6.2.2 Paradigma……...……250
6.2.3 Enfoque ……..……255
6.2.4 Diseño de la investigación……..259
6.2.4.1 Estrategia de investigación…….……264
6.2.4.2 Método de recolección y análisis de datos…….268
6.2.4.3 Técnica e instrumento…….271
6.2.4.4 Sujetos de investigación…….272
6.2.4.4.1 Criterios de selección…….....273
6.2.4.5 Construcción de los instrumentos para la recolección y análisis de datos……...275
6.2.5 Análisis e interpretación de resultados…….....289
6.2.5.1 Del uso y aplicación del análisis cualitativo…….…290

**Capítulo 7. Las estructuras sociales externas o lo social hecho cosas……297**
7.1 La dimensión objetivista…….297
7.1.1 Campo académico y prácticas de Investigación Educativa.....……301
7.1.2 Capitales y Cuerpos Académicos…….……..319
7.1.3 Las estrategias empleadas por los académicos al interior del campo……..…334
7.1.4 La *illusio* o interés al interior de los Cuerpos Académicos del área de ciencias de la educación……..348

**Capítulo 8. Las estructuras sociales internalizadas o lo social hecho cuerpo…….359**
8.1 La dimensión subjetivista…….....359
8.1.1 Los *habitus* de los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo..363
8.1.2 Concatenación entre prácticas de Investigación Educativa y cultura académica disciplinar en el Área de Ciencias de la Educación……382
8.1.3 *Habitus de clase, habitus* académico de los Cuerpos Académicos del Área de Ciencias de la Educación …….401

**Hallazgos……418**

**Conclusiones……..437**

**Referencias…….456**

**Anexos……...…….502**
**Anexo 1.** Guion de entrevista……..502
**Anexo 2.** Encuesta autocumplimentada……..504
**Anexo 3.** Consentimiento informado……..514

**Lista de Tablas……... I**

**Tabla 1.** Datos estadísticos del nivel de Educación Superior en el Estado de Hidalgo……192
**Tabla 2.** Datos estadísticos de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo……..198
**Tabla 3.** Elementos centrales para la construcción de los instrumentos para la recogida y análisis de la información……281
**Tabla 4.** Elementos del diseño de la estrategia metodológica……..287
**Tabla 5.** Datos de adscripción del profesor-investigador……385
**Tabla 6.** Características de un enclave……419
**Tabla 7**. Características de las castas académicas……431

**Lista de Figuras……..…… II**

**Figura 1.** Enclave académico……..421

**Lista de Cuadros…… III**

**Cuadro 1**. Ingreso y permanencia en el Área de Ciencias de la Educación…….……491

# Prácticas de Investigación Educativa y Cultura Académica Disciplinar: caso investigadores CINCIDE, UAEH

## Subtítulo

La vinculación de las prácticas de Investigación Educativa que desarrollan los profesores investigadores del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE), de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, con la cultura académica disciplinar, desde el *habitus* de clase. Periodo 2019-2022.

## Introducción

### a) Desarrollo del tema

La elección de este tema, responde principalmente a la inquietud por explicar la vinculación que existe entre las prácticas de Investigación Educativa que se efectúan dentro de las Instituciones de Educación Superior, a partir de la reconstrucción de la génesis institucional de éstas con la cultura académica disciplinar que está presente en los Cuerpos Académicos desde el *habitus de clase*, concepto propuesto por Pierre Bourdieu (1991, 1997, 2002, 2005). Y, con ello, develar qué elementos disciplinares, organizacionales y contextuales inciden o no en las formas de realizar Investigación Educativa. Lo anterior, desde tres niveles de análisis (Canales, Leyva, Luna y Rueda, 2014): macro (política educativa), meso (institución) y micro (lo académico).

A pesar de que es relativamente reciente el estudio y el interés sobre el campo de la Investigación Educativa en México, éste se ha consolidado como uno de los campos de mayor interés en su ramo, tanto por las razones y efectos que existen para su análisis en la toma de decisiones y sus efectos en la política educativa, como por su impacto social, económico o cultural. En este sentido, la investigación en México ha transcurrido por momentos diferentes, pero coyunturales, a saber: el desarrollo y la mejora de la educación. Así pues, ha pasado de ser una fórmula de aplicación a la resolución de problemas concretos en educación desde las propuestas teóricas, metodológicas y prácticas, hasta el desarrollo de teorías para la mejora de las prácticas educativas, mismas que están acompañadas de propuestas metodológicas mejoradas y sofisticadas en diversos temas educativos (Ocaña, 2010).

Las universidades como parte de las Instituciones de Educación Superior han sido las instituciones con mayor aportación en este rubro dado las funciones que se desarrollan en su interior. No obstante, existen otras (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Secretaría de Educación Pública) que han puesto gran interés en ello dada la naturaleza científico-metodológica de las investigaciones, la naturaleza social a que está referida la difusión de los resultados, y la naturaleza política en la que predominan los juicios de conveniencia política en el juego de los intereses involucrados que son posibles de trascender en el marco de la innovación educativa (Muñoz-Izquierdo, 2002).

En este sentido, es fundamental se dé una mirada a la investigación que se realiza al interior de los Cuerpos Académicos en las instituciones que, en gran parte de sus por qué y para qué se dedican a ello. Tal es el caso, la relacionada con la Investigación Educativa que se realiza en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, y, por tanto, a los actores involucrados en dichas prácticas. Al respecto, la que corresponde a la de los profesores investigadores del área académica de Ciencias de la Educación por considerar que son el recurso humano con los conocimientos, habilidades y actitudes idóneas para realizar esta tarea que, desde su naturaleza ya es compleja. Lo anterior, por lo que implica hacer investigación (gestión y administración de los recursos dentro y fuera de la universidad, la colaboración con los pares para que se sumen a determinado proyecto, los tiempos a administrar, la designación de actividades para llevar en tiempo y forma dichos proyectos, los procesos burocráticos o administrativos para trabajar en el marco de la normativa institucional, la innovación en los temas que preocupan en las sociedades contemporáneas particulares), y por todo aquel alud de perspectivas, tomas de decisiones, prioridades, enfoques, gustos, intereses que existen en todos y cada de los Cuerpos Académicos que los incita o no a querer a desarrollar determinado proyecto.

En el marco de los anteriores planteamientos surge la necesidad de realizar esta investigación ya que las prácticas de Investigación Educativa se configuran como un enjambre de procesos de generación del conocimiento llevados a cabo por agentes especialistas en el campo (formados en la práctica, dentro de procesos escolarizantes o no) y que están inmersos e inmersas en contextos diversos (académicos, culturales, sociales, políticos y económicos)

que delinean, y de cierto modo, inciden en el ejercicio de esas prácticas profesionales reguladas por otros agentes vinculados al campo educativo o de la Investigación Educativa.

En virtud de lo anterior, es posible avizorar que al interior de los campos universitarios y académicos existen comunidades de prácticas dispuestas a trabajar en cuanto tal porque comparten intereses en común, lo cual les permite no sólo generar conocimiento, sino compartirlo y aprender en el ejercicio de su actividad investigativa con la finalidad de resolver problemas concretos (Wenger, 2015). Es decir, que "todos los campos poseen identidades reconocibles y atributos culturales particulares" (Colina, 2011, p. 11).

En consecuencia, se presupone que las formas peculiares en que los agentes comprenden y dotan de sentido a los campos científico y académicos influyen determinante e indiscutiblemente en el desarrollo de sus prácticas de Investigación Educativa (Colina, 2011). Situación que se torna un tanto compleja de llevar a cabo si se suma todo aquel aparato institucional bajo el cual deben regular no sólo estas prácticas, sino su actuar dentro de la universidad. Esto quiere decir que, dentro de "una realidad social, una cultura es en sí misma un edificio de significado" (Moreno, Jiménez & Ortiz et al., 2011, p. 21) porque para lo que a los tomadores de decisiones debe tener el impacto de la Investigación Educativa, no lo es para los académicos, por ejemplo. Por tanto, en ese campo pareciera ser que hay un mundo de culturas que están presentes. Las cuales son evidentes y que de ningún modo pasan desapercibidas al momento de crear vínculos tanto con los pares y colegas, como con otras instituciones.

Con respecto a lo antes planteado, es posible considerar que cada campo produce a los productores y cada agente produce determinadas prácticas, y que, a su vez, la cultura disciplinar; es decir, las creencias compartidas por los profesores-investigadores de una misma disciplina conjuntados en un cuerpo académico contribuyen a que éstos definan y redefinan constantemente quiénes son, qué hacen y para qué lo hacen.

En este sentido, la Investigación Educativa como función sustantiva de toda Institución de Educación Superior se configura como una actividad intencionada, de prestigio y por supuesto compleja en sí misma y por su naturaleza. Ello, al margen de lo plantado por Latapí

(2003) en relación a sus propósitos: a) parte de la idea de contribuir al crecimiento de los conocimientos sobre los fenómenos de la educación y b) se relaciona con la influencia que pueda tener en la toma de decisiones sobre el desarrollo de la educación.

En consecuencia, dichas prácticas pueden concebirse como formas y modos de hacer Investigación Educativa desde lo académico, la gestión, la política y la administración educativa tanto a nivel institucional, como a nivel Estado, gestándose con ello la incipiente indefinición de la utilidad social que ésta tiene, y de los fines y/o las prioridades que debe atender: si son los que tienen que ver con la academia, con lo meramente institucional, con lo político, o bien, como un tema transversal.

### i. Cultura académica disciplinar

El estudio de la cultura académica tiene sus orígenes en Estados Unidos con Burton Clark en el año de 1991; mientras que, el estudio de la cultura académica disciplinar, se ubica en Europa con Deem y Brehony, específicamente en el año 2000; por lo que podría decirse que, el tema es relativamente reciente a nuestra época (s. XX y XXI, respectivamente). En México, es Chavoya (2001) quien hace referencia al término de cultura académica disciplinar o cultura [académica] de base disciplinar, así como Martínez y Dávila (1998). La cultura académica disciplinar encuentra sus bases en el concepto de cultura en primer momento, y en el de cultura académica, en un segundo momento; y a su vez, ha ido evolucionando en la medida en que ha existido la necesidad de atender y explicar diferentes fenómenos en el campo académico en su vínculo con la vida académica.

En este sentido, es necesario hacer explícito que la literatura revisada hasta el momento, sugiere realizar una serie de distinciones ligadas al concepto de cultura, cultura académica, cultura académica disciplinar, cultura de los académicos, cultura de la profesión académica, cultura disciplinar; así como de cultura del trabajo académico, cultura académica de formación, cultura académica institucional, cultura de investigación y cultura científica, pese a que todos y a cada uno de estos conceptos se encuentran imbricados y entretejidos a partir de que prima en ellos la cultura y lo académico.

En el marco del planteamiento anterior, se retoman algunos conceptos que son claves para esta investigación. Como son el de cultura, proporcionado por Moreno et al. (2011, p. 11):

> Una primera aproximación al concepto de cultura remite al conjunto de significados sobre el mundo, la vida, el trabajo, las relaciones humanas, la educación, las instituciones, etc., que han sido construidos por los diversos grupos sociales en ámbitos macro (mundo, país, región, población) o micro (institución, familia, grupo, campo disciplinar), y que dan, a la persona que los comparte, la posibilidad de relacionarse, dar sentido a sus acciones y desenvolverse en un entorno social determinado.

Por su parte, Clark (1991) concibe a la cultura académica como "ciertas creencias compartidas que coadyuvan a que los participantes (miembros de dicha cultura) definan quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen" (p. 113). En tanto que Martínez y Dávila (1998, p. 205), la entienden como las "orientaciones compartidas entre los miembros de una comunidad educativa", cuestionando a su vez, qué es aquello que se comparte: "normas, valores, filosofías, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes, mitos o ceremonias" (Martínez y Dávila, 1998, p. 205).

A su vez, se destaca la importancia de reconocer las diferencias entre las culturas de diversas disciplinas, por cuanto son proclives a la fragmentación y la inconsistencia entre comunidades de investigación en las universidades (Chavoya, 2001).

De acuerdo a Austin (1992), "la cultura disciplinar, supone que cada disciplina tiene sus propias tradiciones, formas de pensamiento, métodos de investigación, orientación hacia la enseñanza, tópicos, símbolos y referencias bibliográficas que determinan el campo de estudio y las relaciones internas" (Sánchez-Claros, 2014, p. 526).

Las disciplinas o áreas del conocimiento desde las que se han abordado las investigaciones al respecto, incluyen a: la sociología, la antropología, la Historia, el *curriculum*, la lingüística, la didáctica, la pedagogía y la psicología; destacando a los principales representantes que figuran en las áreas ya enunciadas: Charles Mills, Pierre Bourdieu, Clifford Geertz, Heinz-Elmar Tenorth, Tony Becher, Bernard Lahire, Irme Lakatos, Robert Merton, Cornelius Castoriadis, Peter Berger y Thomas Luckman, Burton Clark, Jürgen Habermas, Basil Bernstein, Paul Ricoeur, Jean Claude Passeron, Rosemary Deem y Kevin Joseph Brehony, Stanley Cohen, Manuel Castells y Emilio de Ipola, Michael Gibbon, Rocío

Grediaga, Henry Etzkowitz, Sheila Slaughter, Bojka Milicic, Edgar Morin, Michel Foucault, Pérez Gómez, María de Ibarrola, Alfred Schultz, entre otros. En consecuencia, las teorías y/o categorías que se retoman y sobresalen por citar, son: la Teoría de las prácticas sociales, la Teoría del capital humano, el imaginario social, la cultura, la biopolítica, el biopoder y la Teoría de los códigos.

Por otro lado, cabe decir que los estudios e investigaciones que se han hecho respecto a la cultura académica y cultura académica disciplinar, se han trabajado principalmente desde metodologías con un enfoque cualitativo, haciendo uso de la entrevista temática, la observación, el análisis documental, grupos focales, estudio de casos y la historia oral temática para el acercamiento a los objetos de estudio. En consecuencia, y con base al estudio de la filosofía de la ciencia, se ubican dos posturas paradigmáticas principalmente que guían las investigaciones: a) la crítica y la hermenéutica. La primera centra su interés básicamente en preguntas como el quiénes, el por qué y el cómo ocurre un fenómeno social, haciendo uso de la dialéctica y la explicación crítica para su aproximación y análisis en profundidad. La segunda responde a preguntas al cómo y el por qué ocurre un fenómeno, apoyándose de la interpretación y la comprensión para explicar el fenómeno social, utilizando un lenguaje dialógico y bidireccional a través del constante contacto con el sujeto y objeto de estudio.

De manera general pueden destacarse las aportaciones que se han hecho en México hasta el momento por Moreno et al. (2011) relativas al estudio de la cultura académica estudiantil —tomando como sujetos de estudio a alumnos de programas de doctorado—; en tanto que en el estudio referido a la cultura y su interpretación, se hace visible la posición de Geertz (2000), y de manera particular, las que hacen Deem y Brehony en Europa (2000 y 2006) respecto a la cultura académica disciplinar, también llamada cultura [académica] de base disciplinar. En lo tocante, no es de menor importancia mencionar que estos autores son quienes comienzan a utilizar el término y a apuntalarlo claramente en estudios de Educación Superior (Universidades), con estudiantes de posgrado. Finalmente, pero no menos importante, es el interés incipiente que se ubica respecto a la cultura académica por Clark en el año de 1991.

De manera particular, las investigaciones recuperadas hasta el momento se clasifican en tres rubros: 1. aquellas que conciben a la cultura como lo que distingue a un colectivo en un espacio específico, en donde se entretejen redes sociales en tanto se aportan y se configuran

significados como individuos, y por tanto se aprenden e instituyen; 2. las que focalizan a la cultura académica como una manifestación que tiene lugar en contextos universitarios de manera dialógica, en donde la universidad legitima y perpetua o mantiene dichas manifestaciones y que se traducen valores, normas, formas de interacción; y 3. las que recuperan a la cultura disciplinar como el tipo de cultura que se conforma dentro de las organizaciones académicas que ejercen y develan los sujetos, que se reconoce profesional y laboralmente y que distingue el tipo de capital cultural que se posee por la disciplina en la que se esté adscrito.

Lo dicho hasta aquí, supone entonces que en relación al término cultura, es posible identificar de manera precisa que: a) se ubica en un espacio geográfico y social específico; b) se representa de diversos modos en el aquí y en el ahora como un devenir histórico bajo imaginarios, representaciones y/o simbolismos únicos; d) es algo dado y un dándose dentro de un colectivo en particular; y e) cobra formas peculiares de manifestación, apreciación y aprehensión o consumo.

### ii. Prácticas de Investigación Educativa

A pesar de que los antecedentes de la Investigación Educativa se ubican geográficamente en Estados Unidos y Europa a finales del siglo XIX, posteriormente en América Latina a finales del mismo siglo y principios del XX, y en México en el siglo XX; el tema de las prácticas de Investigación Educativa o prácticas investigativas en educación como objeto de estudio y en relación con otros temas está un tanto desdibujada. Lo anterior, debido a que dichas prácticas se han ido configurando según determinadas posturas epistemológicas, metodológicas y ontológicas, en un primer momento, y según el contexto socio-histórico en el que tienen lugar, en un segundo momento.

La Investigación Educativa en Estados Unidos y en Europa tiene su origen al desarrollarse en espacios y temas vinculados a la pedagogía situándose en la pedagogía experimental. De manera puntual, se localiza en la realización de investigaciones con una orientación práctica, a saber: evaluación y medición del rendimiento escolar, la experimentación de sistemas organizativos y de orientación, los trabajos relacionados a la

sistematización del dominio de la ortografía y los concernientes a la psicología escolar (Ocaña, 2010, pp. 3-4).

De acuerdo con Muñoz-Izquierdo (2013), en el caso de México, se focalizan como las primeras prácticas de Investigación Educativa las que tuvieron lugar aproximadamente en el año de 1964, cuando el Dr. Pablo Latapí Sarre funda el Centro de Estudios Educativos (CEE) y comienza junto con otros colaboradores— ahora colegas: Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel I. Ulloa— a realizar estudios educativos; lo cual precede a la oferta que hace el Dr. Latapí al Lic. Roberto Guajardo Juárez, Presidente de la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), para preparar una ponencia relativa a la importancia que tenía la educación como formadora de recursos humanos (Loyo y Solórzano, 2013, p. 970).

Asimismo, en 1969 se crea el Centro de Estudios sobre la Universidad en la Universidad Nacional Autónoma de México, y en 1971 el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, ambos ubicados geográficamente en el Distrito Federal, ahora Ciudad de México (COMIE, 2003, p. 855). Con la particularidad que, si bien, las tres instituciones hacían Investigación Educativa, el primero de ellos estaba encaminado en un principio a atender las necesidades surgidas desde la esfera gubernamental —siendo su prioridad la Educación Básica—, los dos últimos dieron un giro focalizando sus temas de interés en otros niveles educativos: el Superior y reparando en otros temas, como el *curriculum* y la gestión escolar.

Posterior a ello, las prácticas investigativas se han ido diversificando en cuanto a sus temáticas y alcances, pues ya no sólo son endogámicas dentro de las propias Instituciones de Educación Superior, Centros de Investigación u Organismos Descentralizados del Estado; sino han marcado una ruptura a nivel nacional, dando un paso a nivel internacional. Asimismo, las prácticas de Investigación Educativa no sólo focalizan como objetos de estudio y sujetos de investigación a los procesos de enseñanza o aprendizaje, a los profesores y sus prácticas educativas o al desempeño del alumno. Por el contrario, abarcan temas coyunturales referidos a la evaluación, el *curriculum*, el uso de las tecnologías, al sujeto como constructor de su conocimiento y a los procesos de construcción institucionales.

A la luz del anterior planteamiento, es preciso enunciar que las prácticas investigativas en educación son diversas y de interés particular para los profesores-investigadores quienes

desarrollan esta actividad en su cotidiano, e incipiente desde la esfera político-gubernamental, en tanto en ellas se vislumbra una veta desde la cual surgen propuestas tanto para la mejora educativa, como para ser incorporadas como un medio para analizar de fondo y forma las particularidades del Sistema Educativo Mexicano (SEM) en su conjunto.

Pese al sucinto abordaje anterior, no es posible hacer un corte cronológico respecto a cómo ha evolucionado el tema, aunado a que está presente y latente la discusión relativa a si la Investigación Educativa son una semi-profesión o una profesión, si refieren a una actividad hecha por especialistas y formadas en el campo académico, o por personas que no son especialistas en investigación pero que cuentan con habilidades para llevar a cabo dicha labor (Osorio-Madrid, 2012). No obstante, es permisible hacer una clasificación respecto a las diversas aristas bajo las cuales se posibilita mirar tales prácticas, como a continuación se apunta:

a) Según su conceptualización: como compleja actividad intelectual o científica, o como una práctica social o política.
b) De acuerdo a sus fines: encaminada a la producción y generación de conocimientos para la solución o mejora de la práctica educativa, o para conocer, explicar o replicar conceptualmente una propuesta de transformación vinculada al hecho educativo.
c) Conforme a los actores involucrados: individuos poseedores de cierto capital intelectual y social que les permiten incorporarse, permanecer y desarrollarse en el campo académico, o como individuos que con cierta posición y disposiciones para ocupar un lugar en el campo académico — al cual no todos tienen acceso—.
d) Respecto al contexto histórico, social o político en el que se desarrollan dichas prácticas investigativas: Instituciones de Educación Superior, Centros de Investigación u otros organismos que se dediquen a la producción, divulgación de conocimientos, con personas capaces de establecer redes de vinculación académica, o con personas que trabajen la investigación de manera casi “independiente” no pertenecientes a alguna institución educativa y por lo tanto, desvinculados del sistemas de estímulos y/o reconocimiento académicos.

A partir de la literatura revisada, se advierte que en mayor medida las prácticas de investigación se han trabajado desde una metodología cualitativa y en menor medida desde

una metodología cuantitativa; algunas enfocadas a la discusión, reflexión y el análisis, otras a reportar y cuantificar. Asimismo, se identifica que, para su desarrollo, se han apoyado en diversas técnicas e instrumentos para la recogida y análisis de datos e información, a saber: análisis político del discurso, encuestas, entrevistas, análisis documental, entrevistas semiestructuradas, recurriendo a diversas fuentes de información —aparte de los sujetos de investigación—, como son: bases de datos, documentos de creación de diversas instituciones y centros de investigación.

Reparando en lo antes expuesto es posible formular que estos estudios se abordan desde Filosofía de la ciencia según las siguientes posturas: positivista, hermenéutica y crítica. Lo anterior se fundamenta en tanto atienden al qué y al cuál, así como al por qué y cómo, y al quiénes, para qué y por qué, respectivamente. En este tenor de ideas, la orientación de las explicaciones está encaminadas tanto a la descripción, como a la explicación, la interpretación, la comprensión y la crítica.

En este tenor de ideas, puede decirse que el tema de las prácticas investigativas en educación es un tema transversal, no sólo como objeto de estudio, sino como tema que aborda y trastoca otros campos disciplinares —aparte del educativo—, por ejemplo: la sociología, el *curriculum*, la filosofía, la economía, la psicología, la ciencia política y la etnología. Destacando que la literatura a la que refieren es de diferente procedencia y no sólo estadunidense, por mencionar: rumana, sudafricana, argentina, francesa, mexicana y brasileña.

Las aportaciones principales hechas hasta el momento al estudio de las prácticas de Investigación Educativa en México son las realizadas por el Dr. Pablo Latapí Sarre, Carlos Muñoz-Izquierdo y Felipe Martínez Rizo desde la relación que formulan de la Investigación Educativa con la toma de decisiones en la esfera política, en donde ponen en juego un conjunto de elementos para la mejora de la educación en México, sea desde el financiamiento educativo, hasta la forma en cómo las políticas educativas tienen el deber de retomar las sugerencias que emergen desde la academia. No descartando a su vez, que la Investigación Educativa no sólo es una inversión para la formación de capital intelectual, sino que con dicha formación se aporta al surgimiento de perspectivas poco dogmáticas a las que se han venido trabajando en educación.

Por otro lado, Colina y Díaz-Barriga (2012) abordan el estudio de dichas prácticas, pero desde el punto de vista curricular y formativo. Estos autores, no sólo elaboran una descripción y un estudio a profundidad de la situación de los investigadores y la investigación en el país, sino también realizan un cuestionamiento constante al sistema de incentivos que reciben quienes hacen investigación —desde diferentes centros de investigación o Instituciones de Educación Superior—, así como el tipo de investigaciones que se realizan en el país y enfocadas a qué intereses, debatiendo si son de calidad o no.

Para el caso que aquí nos ocupa, se tomarán en cuenta los siguientes conceptos alusivos a prácticas de Investigación Educativa, como un "conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales" (Castells y De Ipola, 1975, p. 41); así como el que refiere a que "la investigación educativa, es una actividad científica, cuyo propósito esencial es generar conocimiento sobre actores, instituciones y procesos educacionales. Es también una práctica política" (Zorrilla, 2010, p. 80).

b) **Planteamiento del problema**

La posibilidad de producir o innovar en el conocimiento al interior de los Cuerpos Académicos (CA) al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) —gestados a partir del desarrollo de las prácticas de Investigación Educativa—, configura acciones sustanciales en las actividades profesionales de los investigadores por cuanto contribuyen a la mejora educativa o a la solución de problemas en el campo educativo en general. No obstante, en el desarrollo de dichas prácticas investigativas está permanentemente presente la cultura académica disciplinar —entendida como esas formas ininteligibles y subjetivas de hacer investigación desde las creencias, los saberes, los valores, los significados, sentidos, posturas políticas, epistémicas, teóricas y metodológicas—. La cual se manifiesta de manera objetivada cuando se develan divergencias al momento de hacer investigación a partir de la toma de posición de un investigador respecto a un tema.

El problema impacta al interior de los CA del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE), de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, ya que dichos cuerpos están conformados por

profesores-investigadores con diferentes perfiles; mismos que derivan de trayectorias académicas y profesionales diferentes: politólogos, sociólogos, pedagogos, psicólogos y ex profesores normalistas.

El problema no es que existan diferentes posturas al momento de hacer investigación, ya que, en algunos casos, éste podría constituir un punto de encuentro para el enriquecimiento e intercambio cultural, sino que, en el campo académico se gesta y se configura como una antinomia que obstaculiza el consenso, el acuerdo y el propósito. En este caso se observa un conflicto, ya que las instituciones de educación superior requieren de dichas prácticas investigativas para producir conocimiento al margen siempre presente y constante, de las diversas posturas de cada uno de los profesores-investigadores; aunado al hecho de que en ello inciden elementos multifactoriales que repercuten también en este fenómeno, tales como: asignación de recursos, gestión de espacios, aprobación para iniciar un proyecto, designación del investigador líder, entre otros.

En caso particular, se ha observado empíricamente el problema al ser parte de uno de los dos grupos de maestrantes en Ciencias de la Educación durante el periodo 2014-2015, al momento en que los miembros de los Cuerpos Académicos verbalizaban y externalizaban su inconformidad al respecto, enunciando que, lejos de que los procesos de construcción y colaboración a partir de la multirreferencialidad disciplinar de los pares fuesen de enriquecimiento, fuesen a la inversa; es decir, de generación de conflictos. Ello en tanto la mayoría de los Cuerpos Académicos que formaban parte de las Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento no se conformaban por la *expertise* de los profesores-investigadores, sino por afinidades o designaciones no académicas, como: amistades, simpatías, necesidad de elementos con nombramiento en el Sistema Nacional de Investigadores o pertenencia a redes de investigación reconocidas, recomendaciones, entre otros. Situación que se considera poco favorable o no idónea al momento de objetivar el trabajo en investigación por esa diversidad de saberes disciplinares, culturales y modo de incorporación/adscripción en la universidad.

Esta investigación pretende explicar el vínculo de las prácticas de Investigación Educativa que desarrollan los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, con la cultura académica disciplinar, desde el

*habitus* de clase. Pretende ser desarrollada del año 2019 al 2022, ya que actualmente dicha institución se configura como una de las instituciones de educación superior con mayor demanda educativa y de investigación en la región en lo educativo que, pareciera ser está enmarcada en un escenario político y económico debatible y discutido por especialistas en la materia, y que a su vez, ha contribuido en la generación y aplicación del conocimiento a nivel regional y nacional, con trascendencia del escenario endogámico en muchos sentidos, tal como lo afirman Ortiz, Moreno y Jiménez (2010).

Las repercusiones de este problema no sólo se observan al interior de los Cuerpos Académicos al momento de emprender un proyecto de investigación por las diferentes tomas de posturas que los investigadores toman respecto a los propósitos e impacto que éstos tendrán (sociales, ideológicas, políticas, económicas, culturales), sino con respecto a la institución (dimensión burocrática) y a las políticas en la designación de recursos, por los tiempos estimados para publicar o dar a conocer los resultados de las investigaciones. De manera casi inequívoca, se vislumbra una incidencia en la presión para continuar publicando, entretejer redes de conocimiento con otras universidades o incluso dentro de la misma universidad, pero con otras áreas académicas, otros sectores educativos o sociales, organismos no gubernamentales u organismos descentralizados que se acercan o no a la universidad, entre otros.

La situación actual es compleja ya que en la conformación de los Cuerpos Académicos en este espacio en concreto se ubican agentes con una trayectoria profesional y laboral larga y reconocida en la misma universidad, provenientes de la propia institución, y agentes con trayectorias profesionales y laborales cortas reconocidas por otras instituciones, pero con currículos que apuntalan a la producción y colaboración relativamente constante en el campo académico. En ambos casos con la constante de la diversidad en la formación de diferentes áreas disciplinares.

En este sentido se problematiza en torno a:

¿Cómo se vinculan las prácticas de Investigación Educativa con la cultura académica disciplinar de los profesores-investigadores del Área Académica de Ciencias de la Educación, desde el *habitus* de clase?

Por lo tanto, el objeto de estudio es la vinculación de las prácticas de Investigación Educativa con la cultura académica disciplinar desde el *habitus* de clase, que permita explicar

este ligamen desarrollado por los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación que conforman los Cuerpos Académicos en el Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE), de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

c) **Preguntas de investigación**

**Pregunta general:**

- ¿Cómo se vinculan las prácticas de Investigación Educativa que desarrollan los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, con la cultura académica disciplinar, desde el *habitus* de clase?

**Preguntas particulares:**

- ¿Cómo se han incorporado los profesores-investigadores a los Cuerpos Académicos del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?
- ¿Cuáles son las trayectorias profesionales, escolares y académicas de los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo?
- ¿De qué manera se relacionan las prácticas de Investigación Educativa con la cultura académica disciplinar?
- ¿Cuál es el vínculo existente entre la política educativa y el contexto institucional de las prácticas de Investigación Educativa?
- ¿Cuál es el estado que guardan las prácticas de Investigación Educativa al interior de los Cuerpos Académicos?

d) **Objetivos**

**Objetivo general:**

- Analizar el vínculo de las prácticas de Investigación Educativa que desarrollan los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad

Autónoma del Estado de Hidalgo con la cultura académica disciplinar, desde el *habitus* de clase.

**Objetivos particulares:**

- Explicar cómo se han incorporado los profesores-investigadores a los Cuerpos Académicos del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Examinar las trayectorias profesionales, escolares y académicas de los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Determinar cómo las prácticas de Investigación Educativa se relacionan con la cultura académica disciplinar al interior del Área de Ciencias de la Educación.
- Describir el vínculo existente entre la política educativa y el contexto institucional de las prácticas de Investigación Educativa.
- Analizar el estado que guardan las prácticas de Investigación Educativa al interior de los Cuerpos Académicos.

**e) Supuestos**

- Las prácticas de investigación educativa que desarrollan los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE), de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, se vinculan directamente con la cultura académica disciplinar de los Cuerpos Académicos a la que están adscritos.
- Las prácticas de investigación educativa que se realizan dentro del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, están condicionadas por factores internos y externos a la propia institución.

f) **Relevancia de la investigación**

Básicamente se considera importante y necesario realizar esta investigación por cuanto ésta constituiría una forma de abordar el tema de la investigación sobre la Investigación Educativa (IE) no precisamente encaminada a la formación para la investigación o en la investigación, sino con las prácticas de Investigación Educativa que son desarrolladas por los profesores-investigadores de una Institución de Educación Superior (IES) en particular. En la que se entretejen varios y diversos elementos para su explicación y análisis. En este sentido y dado que el escenario de la investigación en el campo educativo tiene un impacto en lo social, académico, económico y político tanto por estar en constante construcción (para la toma de decisiones), como por los significados que los propios agentes le otorgan al mismo, se considera pertinente tener presente la distinción y aplicación que se haga de la IE, según las IES, los objetos de estudio de interés, la formación de los profesores-investigadores y por supuesto, el contexto geopolítico y sociocultural en que ésta se desarrolle.

Por otro lado, el hacer una aproximación a este objeto de estudio desde el sentido antes mencionado, permitiría estar en contacto directo con agentes que ya hacen investigación, abriendo una veta en el campo de la Investigación Educativa para focalizar un arquetipo de investigaciones que se realizan con mayor o menos regularidad en torno a la investigación aplicada o básica, el tipo de producción que se hace en esta universidad, el conocimiento que logra aplicarse y cuáles son los vínculos que se han logrado establecer con otras Instituciones de Educación Superior, organismos públicos descentralizados u otros sectorizados relacionados o no con la educación formal. En consecuencia, se parte de la premisa que, tanto esta Universidad y como estos sujetos de investigación no son entes aislados, sino que están en constante contacto con otros agentes e instituciones externas, teniendo efectos directos en las dinámicas vividas al interior de la institución, los sujetos y los Cuerpos Académicos.

Ante este panorama, se considera oportuno y pertinente realizar esta investigación que evidencie los efectos reales de los diversos contextos (externos o no) en las prácticas de Investigación Educativa. Lo cual conduciría de alguna manera a visualizar que, en el estudio de las prácticas científicas inciden elementos multifactoriales y multidisciplinares.

Asimismo, esta investigación es innovadora porque es un tema educativo abordado desde la teoría social al ser desarrollada desde la Teoría de la Economía las Prácticas Sociales que propone Pierre Bourdieu, tomando como eje central para su estudio el término de *habitus* de clase, y en el que se entretejen diversos elementos en el que convergen diferentes conceptos que se manejan en dicha teoría, como son: campo social y tipos de campos (educativo, político, económico, académico), capital y tipos de capitales (social, cultural, económico y simbólico, en sus tres estados respectivamente: incorporado, objetivado e institucionalizado), interés, *illusio*, estrategia, posición, *habitus* y *habitus* de clase (*habitus* académico).

**g) Propuesta de estrategia metodológica**

Debido a la naturaleza de esta investigación, así como del sentido que ésta posee, se considera que su diseño estará enmarcado dentro del modelo de investigación cualitativa cobijándose del estudio de casos como método. Lo anterior, en tanto se realizarán análisis descriptivos e interpretativos del fenómeno en un contexto específico, pero con una orientación y alcance explicativo; así como por la construcción del objeto de estudio, el carácter de la teoría elegida, la naturaleza, el papel y la validez de las categorías. Asimismo, el diseño será de tipo transversal; mientras que los instrumentos a utilizar para la recolección de datos serán un guion de entrevista semiestructurada y una encuesta.

Los sujetos de investigación serán los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigaciones en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. El CINCIDE se crea el 22 de mayo de 2002, con la intención de llenar vacíos institucionales de la UAEH, como son: la reflexión sistemática sobre los procesos educativos, la contribución al debate regional y nacional sobre la educación, la participación activa en el mejoramiento de los programas académicos de formación (de grado y de posgrado), la integración de las funciones sustantivas y una nueva oferta de servicios que sean detonantes de innovación y desarrollo educativo en la entidad. Asimismo, surge de la iniciativa institucional y, a su vez, autónoma de Investigación Educativa, con la finalidad de proporcionar espacios que permitan crear un escenario de trabajo dinámico e integrador de cara a los requerimientos locales, regionales e institucionales, frente a la insuficiencia, limitaciones y centralización que caracterizan a los centros de Investigación Educativa que existen en el país. Básicamente, lo que en este centro de investigación se

desarrolla es la generación y aplicación del conocimiento de vanguardia en el ámbito de las ciencias de la educación, el impulso de modelos de innovación y desarrollo congruentes y pertinentes a las necesidades institucionales y sociales de la universidad y el país, así como el apoyo a la formación profesional de Cuerpos Académicos sólidos.

En este sentido, la propuesta académica del CINCIDE, se sustenta en cinco líneas de investigación que se articulan y retroalimentan de manera recíproca, y que, se justifican por la orientación y perspectiva con que se abordan diversos objetos de estudio, las cuales son: a) estudios comparados en educación, b) estudios sociales y culturales en educación, c) política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional, d) curriculum, innovación pedagógica y formación, y e) diagnóstico, evaluación y planeación educativa; conformando de este modo a este cuerpo académico, un aproximado de veinte profesores-investigadores, liderados por un coordinador de línea.

Los criterios de selección de los sujetos clave en la investigación será a conveniencia y, básicamente son: que cuenten con perfil PRODEP, que tengan un nombramiento como profesores-investigadores, que estén adscritos al área académica de Ciencias de la Educación, que su incorporación a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo no sea menor a cinco años a la actualidad, que su trayectoria académica indique que ésta sea activa (contar con publicaciones, asistencia a eventos académicos, dirección de tesis en cualquiera de los tres niveles educativos en educación superior [licenciatura, especialidad, maestría o doctorado], que ejerzan la docencia dentro de la institución, que no necesariamente se encuentren dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o sean candidatos al mismo.

Dichos criterios son considerados, en tanto responden a la necesidad de entretejer sentidos, re-construir realidades sociales y objetivar un escenario en concreto con y a partir de la información proporcionada con sujetos clave, con información vigente para fines de esta investigación y con ejes articuladores claros, precisos y concisos que, posibiliten a su vez, desarrollar la investigación con rigurosidad teórica y metodológica.

A partir de este tipo de metodología, se pretende hacer inteligible un objeto de estudio con base a un proceso de transformación de una realidad social que logre objetivarse en datos aprehensibles y cognoscibles; es decir, se trata de hacer un acercamiento a la realidad que supone interpretar las actividades realizadas por los sujetos de investigación, la búsqueda de

explicaciones y aclaración de significados en una realidad social construida y no dada (Gutiérrez, 2009).

Desde esta perspectiva, se pretende recuperar y atender la construcción y sentido de la realidad que los agentes de esta institución le otorgan a las prácticas de Investigación Educativa, mismas que están vinculadas a la cultura académica disciplinar; ya que por un lado, se constituyen como personas con valores, ideas y prejuicios, pero por otro, también son individuos institucionalizados con intereses particulares tendientes a concebir el mundo de terminada forma según su realidad individual (Denzin y Lincoln, 2011).

No obstante, esta investigación utilizará inminentemente la descripción como un recurso para dar cuenta de un contexto en particular que, en un inicio apoye como un marco referencial e histórico de la unidad de análisis recuperada, y que, en consecuencia, se escriba y reconstruya desde la teoría todo lo que en el discurso y en la práctica dicen o no los sujetos involucrados.

En este sentido, se abordarán tres niveles de estudio (macro [política educativa], meso [Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo-CINCIDE] y micro [Cuerpos Académicos]) al estar inminentemente relacionado con la objetivación de los capitales, el *habitus* de clase y las posiciones de los agentes, toda vez que "un agente o una institución forma parte de un campo en la medida en que sufre y produce efectos en el mismo" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 173).

h) **Análisis bibliográfico**

La Investigación Educativa en México ha sido desarrollada y abordada desde una visión multirreferencial en contextos diversos y particulares y desde una mirada multidisciplinar, cobijándose al amparo de distintas áreas del conocimiento o disciplinas de estudio. Con base a la literatura revisada, se avizora que la investigación educativa marca una ruptura paradigmática al ser un tema transversal teórico y/o metodológicamente dentro de las Ciencias de la Educación, y en relación con otros campos del conocimiento como las ciencias humanas y sociales, abarcando a la sociología, la historia, la antropología y la filosofía.

Lo anterior supone que los objetos de estudio y temas de interés se vuelven más enriquecedores al ampliar una mirada, y al tener la inquietud de observar otros escenarios, por

ejemplo pasar de la Educación Básica a la Educación Media Superior y Superior, respectivamente y, en temas que ahora se considera pueden ser innovadores, por mencionar: las tecnologías de la información y la comunicación, la equidad de género, la educación especial, la administración o gestión educativa e institucional, la cultura escolar, la educación para adultos, la filosofía institucional, la interculturalidad, e incluso la que aquí nos atañe: la cultura académica disciplinar.

Es preciso mencionar también que es poco común que la Investigación Educativa —y por ende, las prácticas investigativas en educación—, se vean desconcentradas geográfica e institucionalmente de la Ciudad de México y Áreas Metropolitanas, por mencionar: Estado de México, Guadalajara, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Politécnico Nacional, Universidad de Guadalajara, Universidad Pedagógica Nacional, por ejemplo; y que, en menor medida –pero incipientemente-, se desarrollen prácticas investigativas de calidad, innovadoras y de interés regional, nacional e incluso internacional en otros espacios: Aguascalientes, Guanajuato, Morelos, Puebla, Veracruz, Tlaxcala, Hidalgo en las respectivas universidades estatales autónomas, aunado al interés que tienen éstas en formar investigadores haciendo uso de los programas doctorales dentro de sus instituciones.

Por otro lado, es de subrayarse que se percibe un giro disruptivo entre lo que se cree suficiente y más que necesario para hacer Investigación Educativa y lo que en verdad es. De Ibarrola (2003) apunta que, respecto a las condiciones de la Investigación Educativa en México, se desvelan no sólo las que tienen que ver con las de corte institucional (recursos humanos capaces, financiamiento, espacios adecuados) que fungen como los requerimientos idóneos para hacerlo, sino que en ella convergen implicaciones vinculadas con los valores, la cultura organizacional y la autonomía de los investigadores para desarrollar sus actividades de manera exitosa.

Finalmente, es posible mencionar que la Investigación Educativa y las prácticas de Investigación Educativa están marcando una manera diferente de ser desarrolladas, sino difundidas. Ya no únicamente los medios de comunicación enfocados a lo educativo o los espacios que se crean para ello lo efectúan (congresos, seminarios, simposios, conferencias, charlas, conversatorios, redes de colaboración), sino las redes sociales, las tecnologías de la información y la comunicación, y los medios de comunicación populares recurren a los

investigadores para informarse e informar a la población de lo que ocurre en contextos complejos, particulares y propios a lo educativo. Ello por considerar que su mirada de expertos de y en la trayectoria de los fenómenos, dimensionan los diversos temas a tratar, e incluso establece cierta tendencia de lo que puede ocurrir, sin llegar a ser predictivas.

Asimismo, y de manera muy puntual, son Guadalupe Moreno Bayardo, Carlos Muñoz-Izquierdo y Felipe Martínez Rizo quienes han abordado el tema como objeto de estudio, localizados en México, en relación a temáticas específicas como: producción de conocimientos y política educativa.

Por otro lado, la revisión de la literatura respecto a la cultura académica disciplinar sugiere plantear que su estudio es escaso tanto en el extranjero como en México. Este término, aunque acuñado en Europa y luego retomado en México, ha sido abordado desde la Educación Superior, específicamente dentro de las Universidades, y ha estado enfocado a temas vinculado a espacios de formación estudiantil y académica, ejemplo: en programas doctorales. Del mismo modo, está asociado con los sujetos que ya hacen investigación y en centros especializados y dedicados para ello.

Asimismo, es oportuno mencionar que el concepto se relaciona indiscutiblemente con el de cultura, y subsecuentemente con el de cultura académica; el cual encuentra sus bases en la sociología y la antropología. Posteriormente y, debido a las necesidades de estudiar la cultura académica según la postura epistémica, teórica y metodológica, así como los valores, la creencia, el posicionamiento ideológico, los perfiles profesionales, entre otros, su estudio se desplaza al tema de cultura académica disciplinar o cultura [académica] de base disciplinar.

Lo dicho hasta aquí, supone pensar que el concepto no sólo es relativamente reciente en términos teóricos, sino que su precisión o imprecisión depende de la recuperación de sus orígenes en los autores que lo proponen y formulan en consonancia por tener la necesidad de explicar y analizar un fenómeno educativo que no se atiende con base a los conceptos o aparatos teoréticos existentes.

Con base en lo anterior, es posible decir que la literatura y los trabajos encontrados respecto a la cultura académica disciplinar es escasa, pero también lo es al relacionarla con las

prácticas de Investigación Educativa. Y, en algunos casos, se ha observado que este tipo cultura (como constructo teórico), subsume hasta cierto punto, al de prácticas investigativas.

**i) Descripción de la estructura de la tesis**

Esta tesis está estructurada en ocho capítulos, más un apartado de hallazgos y otro de conclusiones.

El capítulo uno y dos corresponden al Estado del arte que guarda esta investigación. En el primer capítulo titulado *Las prácticas de Investigación Educativa,* se proporciona un acercamiento al estudio de dichas prácticas mediante tres dimensiones: social, económica y política. Para ello, se da cuenta de su proceso de localización tanto al interior de las Universidades, como de los Cuerpos Académicos. De tal forma que se recuperan los procesos de institucionalización desde los cuales se desarrollan dichas prácticas en los escenarios aludidos. Lo anterior, con la finalidad de atender el qué, por qué, desde dónde y cómo se investiga en educación.

El capítulo dos denominado *La cultura académica disciplinar* brinda una aproximación histórico-conceptual en la cual hunde sus raíces dicho término, así como la evolución del mismo desde una dimensión antropológica y sociológica, respectivamente. De igual modo, se dan a conocer cuáles son las diversas manifestaciones a través de las cuales se desvela la cultura académica disciplinar al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) y, cómo es que se vivencia la cultura académica disciplinar al interior de los Cuerpos Académicos. Cabe mencionar que, en ambos capítulos, se desarrolla un tema asociado al panorama en torno a cómo es que tanto las prácticas de investigación educativa, como la cultura académica disciplinar han sido abordadas en sus componentes filosófico, metodológico y temático. Ello, con el propósito de sistematizar su estudio y de ese modo establecer ciertas tendencias al respecto.

El tercer y cuarto abarcan el contexto en el que se inscribe esta investigación. Para ello, se aduce a tres niveles de estudio: macro, meso y microcontextual por considerar que es imprescindible situar el problema y la génesis de éste en sus componentes exógenos y endógenos. En el capítulo cuarto, nombrado *Marco histórico-contextual de la investigación: una mirada desde los organismos internacionales y su relación con las políticas públicas. El nivel de estudio macro y mesocontextual*, se brinda una aproximación analítica de la narrativa

política que versa en torno a la necesidad de focalizar a la ciencia y a la investigación como medios para el progreso social de un país, recuperado en su relación con las políticas públicas en educación. Mientras que el capítulo quinto, Marco histórico-contextual: la articulación macro, meso y microcontextual de la Investigación Educativa al interior de la UAEH, se proporciona una descripción en la que se concatenan dichos niveles de estudio a partir del vínculo de la puesta en marcha de las políticas de los organismos internacionales con la política educativa pública nacional y estatal, respectivamente.

Por otra parte, el quinto capítulo, *Aproximación analítica a la Teoría de la economía de las prácticas sociales de Pierre Bourdieu* aborda la teoría enunciada con la finalidad de establecer las bases teórico-epistémicas y metodológicas a través de las cuales se abordará esta investigación. En este sentido, se da cuenta de los antecedentes de dicha teoría, el marco explicativo sobre el cual se fundamenta, así como los alcances y limitantes de esta teoría en la explicación y aplicabilidad del objeto de estudio.

El capítulo seis, denominado *Estrategia metodológica* describe el referente conceptual y empírico sobre los cuales se diseñó la estrategia metodológica que orienta esta investigación. Ello, con la finalidad de atender la particularidad del objeto de estudio y los objetivos que se persiguen con esta investigación. En relación a lo anterior, en este capítulo se desarrolló el marco histórico de la investigación cualitativa con el propósito brindar una aproximación de la génesis y evolución de la investigación cualitativa al interior de las ciencias sociales y humanas, así como la estrategia metodológica con el objeto de elucidar los referentes epistemológicos y prácticos desde los cuales se sustenta esta investigación.

En virtud de lo anterior, se tocan los puntos referentes a: a) el modelo de investigación, b) el paradigma, c) el enfoque y d) el diseño de la investigación que, a su vez abarca: 1. La estrategia metodológica, 2. El método de recolección y análisis de datos, 3. La técnica e instrumento, 4. Los sujetos de investigación y 5. La construcción de los instrumentos para la recolección y análisis de datos. Dentro de este capítulo, también se da cuenta del análisis derivado de la aplicación y obtención de la información de los instrumentos para la recogida y análisis de los datos aplicados a los sujetos de investigación. En este sentido, se presenta lo relativo al proceso de recuperación de la información, su sistematización, codificación e interpretación.

Finalmente son dos capítulos mediante los cuales se da a conocer el análisis y la interpretación de resultado. Al respecto, en el capítulo siete, titulado *Las estructuras sociales externas o lo social hecho cosas*, se da cuenta de cuáles son las características del campo académico y algunos de los componentes que lo caracterizan, y en el que tienen lugar las prácticas de Investigación Educativa y la cultura académica disciplinar. Mientras que, en el capítulo ocho, *Las estructuras sociales internalizadas o lo social hecho cuerpo*, se proporciona una aproximación del *habitus* de clase de los Cuerpos Académicos al interior del Área Académica de Ciencias de la Educación.

Cabe señalar que, al momento de iniciar con esta investigación (año 2019), se focalizó como unidad de análisis el Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE); sin embargo, éste fue reemplazado con la creación y puesta en marcha de la Torre de posgrados de la Universidad Autónoma de Hidalgo en marzo del 2021 con la finalidad de "impulsar la formación de nuevos investigadores que den solución a las problemáticas que demanda la sociedad" (UAEH, 2021, Boletín electrónico 001). Por lo que, se consideró oportuno dejar como unidad de análisis el CINCIDE, pues la aplicación de los instrumentos para la recogida y análisis de la información se inició antes de dicha creación.

## Capítulo 1. Las prácticas de Investigación Educativa

El objetivo de este capítulo es reflexionar en torno a la conceptualización de las prácticas de Investigación Educativa y su configuración en la *praxis* universitaria y al interior de los Cuerpos Académicos, a partir de los hallazgos sistematizados derivados de revisión de la literatura e investigaciones realizadas en dicha temática.

Por ende, en las siguientes páginas se proporciona una lectura general referida al origen de la Universidad, su desarrollo y el proceso evolutivo que ha tenido como parte de un devenir cargado de múltiples elementos conceptuales de lo que se supone es y debe atender, en tanto Institución de Educación Superior. Para ello, se comenzará por describir cuáles son las percepciones que como organización escolar circundan en torno a la escuela, toda vez que esto permitirá posicionarnos en un marco explicativo mucho más amplio, mismo que posibilitará a su vez, conocer los antecedentes de la escuela desde una perspectiva sociológica. Asimismo, y siguiendo esta lógica conceptual, se dará a conocer cómo es que la Universidad es percibida y operativizada en tanto organización, institución y comunidad en el sentido que ello permitirá redimensionarla desde una serie de elementos constitutivos que son propios e inherentes a ella.

Asimismo, y dado que las prácticas de Investigación Educativa se encuentran imbricadas en una serie de dilemas políticos, económicos y sociales que trascienden los ámbitos académico y universitario, se abordará el tema desde la dimensión política, económica y social, ya que desde ellas los autores desarrollan sus aportaciones a la ciencia y a la sociedad. En consecuencia, se recurrirá al apoyo de la sociología de la educación, la ciencia política y la economía de la educación con la finalidad de ponderar el cómo —desde la parte conceptual— se entretejan con cada dimensión.

Por otro lado, se acude a la sociología de las instituciones y al estudio del discurso (educativo) por constituir un referente conceptual de cómo se han institucionalizado las prácticas de Investigación Educativa al interior de las Instituciones de Educación Superior a partir de las narrativas construidas y emitidas del tema aludido.

Finalmente, se proporciona una aproximación de las prácticas de Investigación Educativa desde los Cuerpos Académicos, en función de que las investigaciones encontradas hicieron referencia a que se investiga desde la posición de académico o profesor-investigador. Lo cual conlleva a tener presentes el por qué, para qué, cómo y desde dónde se investiga. Si se

investiga sólo desde quienes hacen investigación, si son académicos ocupando cierta posición en una universidad, o si es desde otros sujetos, actores o espacios educativos desde la que se desarrolla.

## 1.1 Acercamiento al estudio de las prácticas de Investigación Educativa

Para dar cuenta del estado que guardan las prácticas de Investigación Educativa —en tanto prácticas sociales—, resulta ser necesario situarlas en sus múltiples contextos, dimensiones y alcances. De allí que, en este apartado, se aborde en un primer momento, la conceptualización de escuela de manera general; a la universidad enmarcada en un proceso de construcción evolutiva, en un segundo momento; y la dimensión social, económica y política en las cuales se inscriben dichas prácticas, en un tercer momento. Lo anterior, en virtud de que tales prácticas, se desarrollan en espacios particulares dada su genealogía y proceso de transformación.

### *1.1.1 Construcciones conceptuales gestadas en torno a la escuela y a la Universidad como organización, institución y comunidad*

Observar a la escuela como organización social desde una perspectiva sociológica implica develar un alud de concepciones teóricas —y en su caso, prácticas—, relativas a qué se considera como escuela, así como los fines y las funciones que ello supone en el deber ser. Dichas intenciones parecen ser fáciles de abordar; sin embargo, es complejo al tratar de engarzarlas con la realidad educativa. Sobre todo, si se considera que es bajo un análisis metafórico a partir del cual se conforman tales construcciones.

No obstante, los planteamientos que giran alrededor de ello —pese a su complejidad— resultan ser provechosos en el ámbito educativo, dado que el pluralismo teórico para su construcción es variado y enriquecedor. Aunado a esta consideración, se advierte también que detrás de dichas construcciones existe un panorama un tanto desdibujado debido a que una metáfora sólo alcanza para asemejar simple y llanamente a la escuela con otras organizaciones, por ejemplo: un hospital, una prisión, una institución gubernamental, una empresa o una fábrica (Tyler, 1996, p. 14), debido a que la escuela tiene una historia y cuenta con un espacio propio; en donde conviven cercanamente un conjunto de autoridades y actores educativos que

pertenecen o no, a ella de manera directa, los cuales alteran o diversifican la dinámica escolar, educativa y/o académica, según sea el caso.

En este tenor de ideas, es Tyler (1996) quien señala que "la falta de acuerdo respecto a la posible conceptualización de las escuelas se pone de manifiesto en muchas de las principales revisiones de la bibliografía sobre la escuela como organización formal o compleja" (p. 17). No obstante, y sin el afán de proporcionar una mirada acabada de la escuela en estos términos, es indudable que la escuela es una institución que goza de características que la hacen ser objeto de estudio de muchos teóricos clásicos y contemporáneos, sea por su composición, su evolución, su operación o su dinámica.

Se considera que esta forma de concebirla de ninguna manera es marginal, sobre todo si se toman en cuenta las aportaciones que hace al respecto Tyler (1985) en cuanto a que la escuela es una institución por contar con propiedades formales en su organización asociadas con la burocracia, el espacio, el tiempo, la convivencia cara a cara y porque poseen un nombre desde el cual puede ser identificada. Del mismo modo, Waller desde 1932 alude a la escuela como una institución por gozar de ciertas características distintivas: tiene una población específica, cuenta con una estructura política definida, en ella se representan una serie de relaciones sociales, denota un sentido de pertenencia y manifiesta una cultura particular (Tyler, 1996).

En este sentido, diversos autores exponen sus planteamientos en relación a lo que es la escuela y lo que ella involucra, por citar algunos: Bourdieu y Passeron (2005, 2008), Foucault (2008), Parsons (1999), Illich (2012), Hargreaves (2018), Gramsci (2007), Durkheim (2019), Jackson (2001), Apple (2001, 1986), Giroux (1992) y Freire (2011).

En lo tocante, se exponen dos posturas que abarcan las grandes teorías o paradigmas respecto a la escuela como organización en donde a partir de ellas se comienza a establecer tanto una serie de conceptualizaciones, como la enunciación de los objetivos que persigue, el funcionamiento y la estructura desde la que opera. La primera de ellas es la que sugiere Burell y Morgan (1979), en donde sitúan a los paradigmas funcionalista, interpretativo, radical y humanista radical. La segunda es planteada por Elstrom (1983) desde su concepción de modelos teóricos; en ésta, se incluye a los modelos verdadero, político, sistémico y anárquico (Tyler, 1996).

En este punto, es posible identificar cuatro supuestos que permiten situar a la escuela dese una postura teórica concreta según su estructura (Tyler, 1996), a saber:

1. Como una organización compleja. Dentro de esta postura se ubica a la escuela como sistema social desde el modelo funcionalista de Parsons (1968), y a la escuela como institución burocrática desde Weber (2010). El modelo funcionalista formula que la escuela —como otras organizaciones— está orientada a conseguir objetivos específicos, y que, por tanto, una escuela mantiene pautas, y, por ende, una cultura. Dichas pautas se traducen en la preservación de ciertos patrones relacionados a la interiorización de compromisos y la asignación de determinadas capacidades y habilidades de manera generacional; lo cual se relaciona con la formación de cierto tipo de personas para su posterior selección y uso de mano de obra.

   La escuela como institución burocrática parte de la concepción de que ella es un sistema de toma de decisiones, que apela a dos elementos fundantes: la racionalidad y la eficiencia. El primero refiere a que toda acción social tiene un sentido por quien es realizada, y se prevé, además, que tiene afectaciones directas o indirectas en otros, en tanto son parte de dichas acciones. Mientras que, la eficiencia hace alusión a que toda acción social está encaminada al logro de determinados objetivos, los cuales deben ser alcanzados de la mejor manera posible y en el menor de los tiempos.

   Asimismo, se utilizan otros elementos como las demandas de destrezas, el control jerárquico-vertical, el control, la centralización de decisiones, el conflicto y el trabajo meritocrático que suelen ser atribuibles a la escuela desde el punto de vista administrativo. Esto último relacionado a la definición de niveles salariales, preparación y estímulos a los profesores, entre otros.
2. Como un sistema ajustado de forma articulada. Aquí se destacan los modelos posweberianos: el modelo de contingencia de la organización escolar y el modelo hiperracionalizado de escuela. El primer modelo propuesto por Bidwell & Dreeben (1992), sostiene que la escuela es una organización formal, pero no por eso excluyente de contingencias que pueden o no alterarla. De manera que, no visualiza a la escuela de manera rígida, sino flexible, principalmente porque considera que puede adaptarse mediante su interconexión con el ambiente, y porque sugiere que las gestiones en torno a ella pueden ser resueltas por especialistas. Dentro de lo imprevisible

contemplan desde la procedencia del sujeto, hasta los ambientes politizados que intervienen en una organización.

Por otro lado, el modelo hiper-racionalizado —también llamado modelo articulado de modo impreciso— emerge de las posturas rígidas y burocráticas de su concepción de escuela. De acuerdo con Wise, 1977, p. 47), dicho modelo sostiene que "la escuela constituye un sistema cerrado, determinista y, por tanto, está sometido a un completo control" (Tyler, 1996, p. 81). A partir de ello, se plantea que la versión escolar cuenta con objetivos imprecisos y estructuras inconexas, y que, en consecuencia, el control y el sistema burocrático que en ella se observan, son resultado de una serie de reglas institucionales que operan como mitos. En este sentido, se afirma que la organización escolar es una construcción institucional, que dicta ciertas lógicas de funcionamiento y trabajo.

3. Como un producto de interacción social. En esta postura se formula que la escuela es una estructura formada por reglas, normas y procesos, y se define por la manifestación de quienes interactúan en ella: profesores, alumnos, entre otros. Desde esta perspectiva, es posible de ser analizada desde un enfoque interaccionista, y desde otro que la visibiliza como una desviación.

   Al respecto, el enfoque interaccionista propone que la escuela es un teatro (Goffman, 2017) al constituirse como un punto de encuentro de múltiples realidades y relaciones interpersonales que, a su vez suponen a primera instancia, que la realidad social de la escuela esté fragmentada y dispersa. Las observaciones que se hacen desde este enfoque van en dos direcciones: una relacionada con que el profesor es un individuo con cierta autonomía al ser más que un dominado, un superviviente de aquello que se le dictamina. Él afronta las situaciones que se le presentan, y media entre la estructura de la escuela y lo que son sus intereses personales.

   Mientras que el alumno dentro de la escuela, se agrupa y establece relaciones con los otros, con sus compañeros y profesores. La cual está dada por sus intereses y sentido de pertenencia que puede o no, ser empática con sus experiencias de vida.

   Por otro lado, el marco conceptual de considerar a la escuela como una desviación, deriva de la afirmación de que ella contribuye a la desviación del alumno y del profesor, y por ende, de sus conductas. Esta afirmación está sustentada en la idea de

que el régimen escolar se impone. En términos mertonianos, ante esta postura, el individuo experimenta una ruptura en cuanto a los medios y los fines que vivencian en ese contexto. De tal manera que tanto dichos fines u objetivos, pueden ser aceptados o rechazados. De acuerdo con la tipología de Merton (1995), el alumno se adapta a cierto grupo mediante sus propias estrategias configuradas a partir de orientaciones subculturales relativamente estables. En otras palabras, el alumno adopta una posición antiescolar a lo impuesto e institucionalmente establecido. A ello, se une la concepción de escuela anómica (Durkheim, 2019). En este espacio institucional, las reglas, las normas, la disciplina, los premios y los castigos son sustituidos en las escuelas contemporáneas por la inexistencia de elementos que suponen un problema social. No porque ella los provoque explícitamente, sino porque su falta de desarrollo interno no logra que el individuo se integre a un orden moral coherente y significativo, pues la escuela en primera instancia es un agente de divisiones sociales.

4. Como realización de principios de poder. Esta última postura, se basa en la perspectiva estructuralista de Bernstein (1971), con base en su Teoría de los códigos, y de Foucault (2008), y sus puntos de vista sobre la organización disciplinaria. El término estructuralista aquí empleado, y siguiendo a Hawkes (1977), supone "entender a las teorías sociales que reconocen que la verdadera naturaleza de las cosas no radica en ellas mismas, sino en las relaciones que nosotros construimos y percibimos entre ellas" (p. 17). Partiendo de este planteamiento y de los conceptos de *disciplina* y *códigos*, de Foucault y Bernstein, respectivamente, se considera pertinente reparar en que los conceptos de poder y control en los sistemas escolares están presentes de manera tácita o implícita al interior de las escuelas, y por tanto, se basa en la premisa de la negación de la autonomía del sujeto.

   La relación entre la teoría de los códigos de Bernstein y la organización escolar, se percibe a través de sus conceptos de *código elaborado*, *código restringido* y *control* (Bernstein, 1989, p. 130), lo cual permite que percibir que el autor visibiliza al sistema educativo como aquel que refuerza y reproduce los principios a partir de los cuales se contribuye a la división del trabajo, pues de acuerdo con él, los sistemas típicos occidentales atienden a la división de las tareas de manera controlada y supervisada.

Lo cual repercute en que la escuela como institución educativa, sea percibida como la que promueve principios morales, cognitivos y comunicativos particulares.

Por otro lado, la perspectiva foucaultiana alusiva al poder disciplinario y la organización hunde su tesis en considerar en que la explicación que se hace en torno a la idea de sujeto se explica a partir de un marco histórico, el cual se explicita a través de las condiciones que no dependen del individuo en sí, sino de las que no tiene control, pero que sí tienen control sobre él. Este control del cual habla Foucault (2008), es de tipo disciplinario, mismo que actúa mediante la vigilancia continua e invisible dentro de las escuelas que pueden o no manifestarse a través de un dispositivo panóptico, o la escuela en tanto lugar físico y concreto como lugar de vigilancia. Así, el poder se ejerce mediante un poder disciplinario, vigilante, que castiga, que los analiza y somete. De modo que dicho poder es conquistado también por los mismos individuos que encauzan las conductas de ellos mismos y de los otros. Aunado a ello, el poder también opera mediante la supervisión y, por tanto, regulación de las tareas desempeñadas por los individuos.

Como es posible apreciar, dichos planteamientos formulan una cercanía relativa a la escuela, pero también demuestran cierta imposibilidad de describirla de manera unívoca. Por lo que bien se podrían advertir dos cuestiones básicas: una, es que la escuela como institución tiene y recobra diferentes sentidos y significados según la postura desde la que se aborde. La otra, es que, la escuela como entidad institucionalizada puede gozar de una o más de las características que abordan los cuatro supuestos antes mencionados, que, a su vez, complejizan su total comprensión. En este sentido, se afirma que las escuelas no son identidades monolíticas. Por el contrario, están matizadas por una serie de elementos institucionales, culturales, políticos y sociales que contribuyen a su explicación y comprensión. Desde esta perspectiva, es esta idea con la que se parte y se tiene presente en esta investigación, la cual tratará de ser develada, con las líneas que siguen.

#### 1.1.1.1 La Universidad como organización.

Prosiguiendo con la lógica discursiva de considerar a la escuela con las características descritas, es Durkheim (1969) quien plantea que la Universidad desde su génesis, se gesta como una organización con intereses particulares e impersonales en un primer momento, y que, posteriormente, se concreta como una agrupación instituida y con legitimidad propia. Dichos intereses —cabe decir— provenientes de cada uno de los individuos por formarse

intelectual y/o artísticamente. Estos individuos comenzaron a reunirse en las escuelas catedrales y monacales, al ser los únicos espacios en los que se conglomeraba la gente procedente de diversos lugares en pos de evitar los procesos de migración que ello conllevaba.

Dadas las condiciones de la época en cuestión de infraestructura, se propuso y promovió que la escuela catedral de París fuese la cuna de la Universidad. Esto por considerar que eran lugares amplios que permitían albergar a grandes cantidades de personas en un espacio al mismo tiempo, y por el hecho de que, con motivo de que era la catedral —y al ser parte de la Iglesia—, se tenía cierto control de lo que en ese entorno sucedía y se socializaba. A partir de ello, se destacan algunos puntos que son considerados característicos de la universidad en esos tiempos, a saber:

1. Se constituyeron en un inicio como agrupaciones corporativistas en donde sus integrantes poseían algunos privilegios.
2. Los maestros que gozaban de cierta envergadura, eran quienes decían si un profesor era capaz en esta área, y por tanto, quienes autorizaban o no, si podían o no enseñar.
3. La Iglesia era la institución encargada de emitir los permisos o licencias a las escuelas.
4. La Iglesia, a través del canciller de Notre-Dame otorgaba permisos para aperturar una escuela, y este mismo personaje investido de autoridad tenía el poder también de excomulgar a los maestros que diferían de las ideas eclesiásticas.
5. Había una especie de acuerdo entre la iglesia y la escuela, pues a causa de que la escuela comenzó a ganar adeptos y empatía entre la sociedad por motivo de la resistencia que mostraba a las ideas dogmáticas de la iglesia, esta última a través del Papa elegía un líder de entre los maestros que fungía como mediador entre ambas instituciones.
6. La alianza establecida entre la iglesia y la escuela fue producto de los acuerdos tomados entre ambas instituciones con la finalidad de que la iglesia siguiera manteniendo el orden y el número de adeptos a ella, aunado al tema de que el proceso de permisividad encaminada a la libertad en la población se legitimaba desde la iglesia en beneficio de la escuela y a la inversa. Por tanto, y desde esta perspectiva, ambas instituciones mantenían fines comunes según los intereses de cada una. Fue hasta el año de 1210 cuando la universidad inicia su proceso de independencia como una federación desligada de la iglesia. A partir de ese momento, la universidad comienza

> a cobrar fuerza dada las ideas revolucionarias que para la época se consideraban. Esta fuerza se tradujo en la resistencia que en ella se manifestaba ante las imposiciones de las autoridades eclesiásticas, basadas en la premisa de empatizar con las ideas nuevas, la unión y la toma de decisiones en conjunto tanto entre el magisterio, como entre los estudiantes. De allí la idea y el término de *Universitas*.

Es particularmente la universidad de Bolonia donde el impulso que cobran los alumnos es tan grande —en términos de agrupación—, que mucho se imponían a la agrupación de los maestros. En consecuencia, las ideas de solidaridad del alumnado y del profesorado dentro de la universidad de París y de Bolonia promueven la premisa de que ni la enseñanza, la disciplina o la acción educativa debían estar dispersas y sin un objetivo en común y bajo un mismo espíritu.

Lo dicho hasta aquí, advierte que a pesar de que la universidad era independiente de la iglesia, ella (la universidad) estaba impregnada de un espíritu clerical porque fue en la catedral donde se enseñaba. Asimismo, no se sabe con exactitud si los clérigos enseñaban, pero lo que sí se afirma es que, en las clases de Teología, el acceso a los laicos era negado. Lo anterior revela el escenario tan complejo en el que se gesta y desarrolla la universidad a lo largo de su historia, ya que, pese a que gozaba de ciertas libertades, también mantenía ciertos acuerdos a conveniencia con la iglesia. Sobre todo, si se considera que esta última tenía un poder que bien era de utilidad a la universidad, en tanto otorgaba ciertos privilegios.

A partir de lo anteriormente expuesto, existen dos elementos para considerar a la Universidad como organización. Uno de ellos, es que en dentro de ella había dos gremios claramente identificados: el de maestros y el de alumnos, quienes de modo alguno delinearon la estructura de la universidad. El otro, se vincula con que dentro de la universidad hay una forma de conducir lo académico y la enseñanza. En otras palabras, la universidad como organización comienza a tomar una forma de gobierno que guiaba y orientaba cada una de las acciones que allí se desarrollan, así como las actividades que realizan quienes son parte de ella.

Al respecto, Castrejón (1982) indica que la universidad como organización, puede ser analizada desde tres modelos de gobierno, a saber: el modelo burocrático, el modelo colegiado y el modelo político. El *modelo burocrático* (Castrejón, 1982, p. 170) basa su explicación en el modelo weberiano, el cual fundamentalmente plantea la tesis, de que, en toda organización

existe una estructura formal que dice mucho sobre el momento por el que pasa y se instituye una escuela. Indica además que, aplicando el modelo burocrático a la universidad, se detectan el ser competente, como base de los nombramientos, la designación de los funcionarios, la determinación de horarios y el pago a los empleados, el status que se reconoce y se respeta, la exclusividad de la carrera académica y el deslindamiento de la vida personal con la organización, como características propias e importantes en dicha construcción.

Por otro lado, el *modelo colegiado* (Castrejón, 1982, p. 171) considera a la universidad como una comunidad de intelectuales, la cual es dirigida a través de sus cuerpos colegiados. Desde esta concepción, se considera que el poder de decisión está en manos de los intelectuales más destacados, ya que con ello se garantizaba la libertad profesional, el consenso y la opinión democrática.

Por último, el *modelo político* (Castrejón, 1982, p. 172) centra su tesis en visualizar a la universidad como un sistema político situando allí a grupos de presión y una dinámica de tensión y conflicto como parte constitutiva de su desarrollo, mismos a considerar para la toma de decisiones al interior de dicha institución. Algunas de las características de este modelo son: que la toma de decisiones antes enunciada pertenecía a unos cuantos, los cuales formaban parte de una élite que daba lugar a la fragmentación de la universidad según ciertos grupos de interés; el conflicto se constituye como un componente que dinamiza y produce cambios al interior de la universidad; la autoridad es limitada; y la universidad es un foco fuertemente cuestionado.

#### 1.1.1.2 La Universidad como institución.

La Universidad como institución social encuentra sus bases explicativas en vislumbrarla como un lugar que ha sido creado, erigido y reconocido con características propias a las de satisfacer necesidades y/o resolver problemas sociales. En consecuencia, la relación universidad-sociedad, se da a través del vínculo del desarrollo y avance de la ciencia y la tecnología al servicio de la sociedad, así como también, a partir de la formación de individuos con ciertas habilidades intelectuales.

De acuerdo con Castrejón (1982), se identifican en los planteamientos de Tapper y Salter (1978) dos concepciones en torno a la universidad como institución. Ambas, opuestas y encaminadas según fines, los cuales corresponden a ideales comprendidos según el tipo de sociedad en la que se halla inmersa. La primera concepción alude a vincular a la universidad

con *ideales tradicionales* (Castrejón, 1982, p. 166*)* con funciones específicas: a) culturales, dadas a través de la preservación de una cultura civilizada; b) sociales, a través de la preservación de la identidad de una élite por medio de la posesión y ejercicio del poder; c) económicas, relacionadas con el ascenso social; y d) políticas, asociadas con el maridaje establecido con el sostenimiento de resguardar el poder de unos cuántos y la legitimación de éste.

Se puede afirmar, por tanto, que esta concepción está inevitablemente ligada no sólo a la formación, sino al mantenimiento y legitimación de grupos y prácticas elitistas. Dichas prácticas corresponden —en consecuencia— a mirar a la universidad como una instancia que justifica y reconoce que quienes se han formado en ella cuenten con la facultad de ser reconocidos socialmente y a su vez aceptados.

Desde la otra postura, la universidad se asocia con *ideales económicos* (Castrejón, 1982, p. 167*).* Éstos, se basan fundamentalmente en reconocer a la universidad como un lugar no en el que sólo se forman a las élites, sino en donde se forma a las grandes masas que deban atender las necesidades que les demanda la sociedad. Al igual que la concepción anterior, también posee cuatro funciones, pero con distintas connotaciones. Las funciones *sociales* y *culturales* (Castrejón, 1982, p. 166), aunque no se enfatizan, pueden asociarse a la solución de problemas sociales en atención a las situaciones actuales de los Estados y las comunidades, así como a la formación que garantice la apertura de pensamiento en cuanto a que un individuo poseerá una cultura general profunda y de adaptación rápida, respectivamente. Mientras que la función *económica* está relacionada con la contribución que la universidad puede generar en el crecimiento económico. Y, por último, la función *política* (Castrejón, 1982, p. 166), que está direccionada a la creación y mantenimiento de la élite tecnocrática.

Como se aprecia, la universidad como institución parte de concebirla como un lugar con funciones sociales, culturales, políticas y económicas específicas; las cuales pueden ser similares en algún punto de encuentro de sus planteamientos conceptuales, por ejemplo: la formación y el mantenimiento de las élites en el poder; pero también dibuja ciertas diferencias en cuanto a qué están encaminadas dichas funciones, a decir: a responder a necesidades socioeconómicas o de formación intelectual. De tal modo que, ello permite formular la idea de que, si la universidad como institución tiene distintas funciones y características, por tanto, las

actividades que en ésta se desarrollan son diferentes, por ejemplo, las que tienen que ver con sus modelos educativos que permean en sus procesos de enseñanza, de aprendizaje, de vinculación, de trabajo académico basado en la investigación básica y/o aplicada, así como en su filosofía institucional.

#### 1.1.1.3 La Universidad como comunidad.

La idea sobre la cual versa conceptualizar a la universidad como una comunidad emerge del reconocer las dimensiones en que ella puede ser ubicada. Una se enfoca en su capacidad de influir en la sociedad en general, y la otra en cuál es el espacio propio que ocupa dentro de la sociedad (Castrejón, 1982). En tal sentido, es Bailey (1977) quien menciona los diferentes mitos que se han entretejido en alusión a la Universidad como comunidad. El primer mito es el del *aislamiento* (Bailey, 1977), que indica que la universidad debe hacer factible la separación del individuo con aquello que interfiera en el desarrollo de toda actividad científica o intelectual (Castrejón, 1982, p. 181).

El segundo mito es el del *parasitismo* (Bailey, 1977), el cual plantea que es la sociedad quien debe servir a la universidad en términos de aportar los recursos financieros para el desarrollo de las actividades científicas que en ella se efectúan (Castrejón, 1982, p. 181). Por otro lado, el mito del *compromiso* (Bailey, 1977) está enlazado con la concepción de la universidad como la rectora de la sociedad. Ello, en función de que la universidad propone en términos [morales] lo que debe enseñarse y es la sociedad la que tendría que ajustarse a ella (Castrejón, 1982, p. 181).

Por último, el mito de la *adaptación* (Bailey, 1977) se vincula en concebir que la universidad debe adaptarse a los cambios que sufre la sociedad. Atendiendo esa premisa, se sostiene que la sociedad evoluciona, y por tanto la universidad no debe quedarse al margen de ello, ya que eso implicaría no atender las demandas sociales que en el contexto se externan (Castrejón, 1982, p. 182).

Analizando con detalle las líneas anteriores, es posible plantear diferentes cuestiones relativas a la universidad como comunidad. La primera de ellas se vincula con la intención de tener presente que, en torno a mitos, se construyen narrativas que no son verdaderas pues reflejan modos principescos que idealizan a la misma, o expresan descontentos en relación a ella con el entorno social. Esta reflexión, nos lleva de la mano a pensar que esa forma idílica

de concebir a la universidad, se relaciona inevitablemente con el modo salvífico que puede tomar en quien la percibe así, o bien con el desencantamiento de quienes consideran que la universidad pudiese hacer más por la sociedad si contara con el apoyo de ésta en diferentes sentidos. Situación que de cualquier modo remite a realizar un indispensable, mismo que refiere a la toma de distancia de dichas edificaciones conceptuales. Lo anterior por cuanto mirar a la universidad como comunidad implica considerar en ella algunos términos como el de integración, y el de la universidad como una extensión de la sociedad, y a la inversa.

Hasta este punto, es posible afirmar que el origen y evolución de la universidad conceptual y empíricamente tiene que ver con una serie de miradas diversas según la función que desempeña dentro de la sociedad. Asimismo, habría que tener presente que, referirnos a la idea de Universidad desde sus diversas concepciones, el tema de su dependencia e independencia con y del Estado, con y de la Iglesia, conlleva a considerar un parteaguas para entender su dinámica y el cambio que ha sufrido a lo largo del tiempo. Lo anterior encuentra sus bases en que la universidad constituye un espacio para la creación, el cuestionamiento constante, la defensa de las ideas, y, sobre todo, la lucha contra los dogmas y los sistemas ortodoxos de organización.

Al respecto, es Novoa (1978) quien expresa que la Universidad como institución evolutiva ha comenzado a abarcar otros espacios y a desarrollar otras tareas. Por lo tanto, la misión y el concepto tradicional de la Universidad desde sus orígenes en el medievo basado principalmente en ser un centro de estudio y de enseñanza superior de teología, filosofía, derecho y medicina, ha cambiado y ha llegado a ser una institución con la función de formar cuadros superiores de la sociedad (p. 9).

Ahora, la universidad contemporánea ya no sólo es un espacio para llevar a cabo un solo quehacer educativo, sino varios. Uno de ellos: el de la actividad investigativa. Idea promovida con Humboldt en el siglo XIX tiempo en donde se marca abruptamente una ruptura de transmitir el conocimiento con la de crear conocimiento. En este sentido, se establece una clara distinción entre lo estático y lo dinámico del conocimiento. Dicha creación de conocimientos debía estar encaminada, no a los problemas sociales y contingentes, sino a asuntos trascendentes que requirieran mayor esfuerzo de la investigación. En conclusión y a partir de ello, surge el concepto científico de Universidad (Clark, 1997).

Siguiendo las ideas alemanas de Wilhelm von Humboldt, son Gran Bretaña y Estados Unidos quienes adoptan el modelo alemán para la organización del trabajo científico. En donde *grosso modo* en Gran Bretaña se asignaba a un tutor al estudiante para que fuera él quien lo guiara según las características de su personalidad e interés en las áreas disciplinares en pos de un adiestramiento de carácter profesional, proceso que culminaba en la realización de actividades prácticas. Mientras que, en Estados Unidos, se opta por promover estudios de corte científico tendientes a elaborar proyectos investigativos para el desarrollo. En lugares como la Unión Soviética, se estructuran las universidades con el propósito de que adviertan las necesidades colectivas y no individuales basadas en la planificación, ello tras la Segunda Guerra Mundial (Clark, 1997).

Por otro lado, es en Hispanoamérica el lugar en el que se observaba un claro ejemplo del sometimiento al proceso colonizador de los países europeos. Posteriormente, la Universidad en América Latina a partir de la independencia de algunas naciones comienza a cobrar un giro decolonial en cuanto a la filosofía de la ciencia que debía regir el trabajo investigativo. El cual se basó principalmente en el positivismo científico y las doctrinas del liberalismo económico. Por último, es en la Universidad de Chile en el año de 1969 donde se marca una clara tendencia hacia la reforma universitaria que sentaba sus bases en la evolución y el progreso de las ideas, mismo que estaba engarzado con otras ideas etéreas asociadas a la superación del retraso económico, social y cultural, y otras claras como a la solidaridad con las mayorías pobres (Casanova, 1999).

Estas transformaciones y diversas aristas que toma la Universidad, se relacionan con lo que Touraine (1980) planteó como la crisis de las instituciones educativas. Misma que se manifiesta de manera más aguda en la enseñanza superior y la investigación científica. Al respecto señala que:

> La existencia de las universidades se pone cada vez más en tela de juicio, cuando menos en lo que atañe a su definición de manera estricta: instituciones en las que están asociadas la producción, la difusión, y la utilización del conocimiento. (Touraine, 1980, p. 210)

A la luz de estos planteamientos, es como la relación entre investigación y universidad, se gestan como elementos indisolubles una de la otra.

En el marco de las investigaciones encontradas, las prácticas de Investigación Educativa desarrolladas al interior de las universidades, conceptualizan a estas instituciones como espacios sociales acotados, escenarios concretos con fines en común dentro de un contexto histórico social específico (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011; Cabrera, 2013; Ibarra, 2018 y Reyes, 2011).

Por otro lado, Barba, González-Calvo y Barba-Martín (2014), Latapí (2008), COMIE (2003), Gerónimo (2015), Zamora (2012) y Weiss (2018) plantean que las prácticas de Investigación Educativa desarrolladas al interior de las universidades, Centros de Investigación Educativa y otras Instituciones de Educación Superior permiten visualizar que estas instancias no sólo se vinculan de manera compleja con otros agentes externos a ellas — sean aparatos gubernamentales, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), empresas, Asociaciones Civiles—, sino que además algunas de éstas como el aparato gubernamental, las agencias externas y las empresas supeditan dichas prácticas a las necesidades del mercado, toda vez que se mira su desarrollo desde un contexto neoliberal (Barba et al., 2014). No obstante, Latapí (2008) formula que es el Estado un elemento indispensable para el desarrollo de las prácticas de investigación al interior de las Instituciones de Educación Superior, ya que, sin él, su difusión, impulso y financiamiento, dicha actividad estaría descartada, y con ello su incidencia en la resolución o análisis de problemas educativos concretos.

Aunado a la postura anterior, es Gerónimo (2015) quien afirma que la universidad se percibe como una institución que está relacionada con otros agentes en el marco del fortalecimiento de la Investigación Educativa y la innovación. En tanto que Zamora (2012) y Weiss (2018) señalan que las prácticas de Investigación Educativa al interior de las instituciones de educación superior —y las universidades en particular— se desarrollan y logran articularse de manera compleja, estas instituciones —al menos en México—, se convierten en espacios de tensión al momento de develar su relación con otros espacios, por ejemplo: el político y el económico.

En este marco explicativo, se formula que las universidades al momento de realizar Investigación Educativa, se convierten en espacios de deconstrucción institucional imbricadas con otros contextos. Por lo que se sugiere respetar el espacio del investigador e impulsar la vida académica colegiada (Gutiérrez, 1998). Por otro lado, se enfatiza que la universidad desde

la parte curricular debe fomentarse como espacio de convergencia en donde no sólo los profesores-investigadores sean los únicos agentes en realizar Investigación Educativa, sino que se sume a los alumnos en dichas tareas, ya que ellos proporcionan otra mirada de lo que ocurre al interior de las universidades, y además, este ejercicio de colaboración permite que ellos se vayan incorporando a la realización de dichas actividades científicas (González, 2011).

Por último, se considera que es con Martínez (1996), que se superan estas visiones un tanto ortodoxas de mirar a las universidades e instituciones de educación superior como un espacio determinado y determinista, ya que su postura permite contemplar a dichas instituciones como no independientes de un contexto, pero tampoco como un ente que determina lo que se debe atender y resolver en el campo de la educación. Este autor plantea que las prácticas de Investigación Educativa realizadas al interior de las instituciones de educación superior, se vinculan con la capacidad institucional, organizativa-estructural y otros elementos favorables del entorno, como: el *logos*, el *ethos* y el *pathos* al interior o exterior de las universidades.

Al respecto, el *logos*, el *ethos* y el *pathos* son tres términos griegos clásicos. El primero de ellos alude a tener una visión del objeto de estudio de acuerdo a una comunidad de investigación, la cual está comunicada a través de las teorías y/o conceptos que constituyen un marco explicativo referencial más amplio y abarcador. El *ethos* hace referencia al conjunto de valores y estilos de trabajo que se comparten, y en su caso, se respetan al interior de un grupo de trabajo de investigación. Finalmente, el *pathos* señala los aspectos emotivos o afectivos que convocan a una comunidad científica para hacer investigación, y que van más allá de las cuestiones redituables en términos monetarios u honoríficos, según sea el caso.

A partir de lo anteriormente presentado, es posible decir que la universidad desde su conceptualización, cabe mirarla desde el interaccionismo simbólico al considerarla como un escenario [un teatro], o como una comunidad en relación al mito de aislamiento que supone posicionar y asumir al investigador como un individuo que debe estar apartado de las actividades cotidianas (Goffman, 2001).

Asimismo, es posible avizorarla como una organización, ubicándola desde los modelos burocrático, colegiado y político. En el primero de los casos, la universidad es vista como una estructura formal, y la exclusividad de la carrera académica se contempla como uno de los

elementos más importantes en el marco del desarrollo de la Investigación Educativa. En el modelo colegiado, la universidad es una comunidad de intelectuales dirigida por medio de cuerpos colegiados que suponen que la Investigación Educativa es una actividad que, a pesar de estar relacionada con otros espacios y agentes, goza de cierta exclusividad reflejada en la disposición de un espacio institucional determinado para ello, con fines y recursos propios y particulares. Por último, desde el modelo político se asume a la universidad como un sistema político en donde se encuentran en ella a grupos de presión, y en donde la dinámica y los conflictos se asumen como parte de ella. Situación que hace sean entidades complejas de estudiar, desde su constitución, hasta su operación (Castrejón, 1982).

### *1.1.2 La dimensión social de las prácticas de Investigación Educativa*

Se sabe que la relación que la escuela guarda con la sociedad es incuestionable en el sentido de que se establece como algo dado. Por otro lado, mucho se ha escrito en igualdad de circunstancias relativo a la universidad debido a que ésta es una institución social y porque es parte del último nivel educativo que, al menos, desde la teoría se debate como el nivel de formación de la educación formal en el que la mayoría de los jóvenes que egresan pueden incorporarse a los espacios laborales.

Asimismo, es variada la literatura en la que se analiza la relación del impacto que la investigación tiene al interior de las universidades. Sin embargo, la intención de reflexionar en torno a las prácticas de Investigación Educativa desde su dimensión social es la de posicionarlas dentro del espacio social y académico como actividades indispensables para la mejora, el análisis, la discusión y el cuestionamiento constante de aquello en lo que deben incidir en el ámbito educativo. Ello, no únicamente en espacios de producción de conocimientos, sino en su relación con el medio social en el que se encuentra inmerso.

Las aproximaciones que se hagan respecto a la relación de la escuela con la sociedad parten de determinadas miradas analíticas. De acuerdo con Tyler (1996), el más común es desde un punto de vista interpretativo; en tanto que la postura interaccionista es la que se acerca a la comprensión de una realidad escolar desde la interacción cotidiana entre los actores educativos que la componen. Por otro lado, se ubica a la mirada estructural-funcionalista para indicar que, desde un punto explicativo, la escuela no sólo se concibe como un organismo social, sino que es una parte de la institución que asume y cumple un rol en la sociedad.

A partir de esta concepción, es posible formular que, a riesgo de parecer simplistas, la escuela de ninguna manera está desvinculada de los efectos coyunturales, mediaciones e intervenciones directas de otros agentes e instituciones externos al espacio educativo y académico en su caso. Y que, dentro de la universidad se viven y se entretejen elementos que son distintos que marcan la dinámica al interior de ella, tal como funciona en otras instituciones educativas.

En ese sentido, es claro que el permitirse abordar el estudio de la universidad de un modo u otro, tiene diversas implicaciones. Sin embargo, no es el punto a tratar —por ahora—, sino ahondar en la idea del papel de la universidad y de las prácticas de Investigación Educativa que se desarrollan al interior de ellas, en su relación con lo social. Para ello y de manera muy sucinta, se hará mención de algunas de las actividades concretas de la Universidad. Retomando a Novoa (1978), algunas de estas tareas son:

a. El cambio social y la ruptura de la dependencia. El cambio social que deberá estar dirigido en la modificación de la organización social existente, principalmente para lograr cierta soberanía institucional y autonomía en los ámbitos cultural y económico.
b. El desarrollo científico. Éste, debe estar orientado a servir a las necesidades de la población, no solamente en lo referido a los procesos productivos que en ciencia y tecnología se refieren; sino con aquello que se asocia con actividades encaminadas a lograr dentro de la sociedad, la empatía, la solidaridad y la inclusión social.
c. En el campo docente. Pronunciarse con más fuerza el promover nuevas formas de enseñanza, superando los dogmatismos y la escuela tradicional con la finalidad de que el profesor acerque a sus estudiantes a contextos reales inmediatos, y a su vez, hacerlos partícipes de esa realidad a partir del fomento de valores y conocimientos científicos.
d. La preparación profesional. El discurso común que suele conocerse en torno a esta actividad es el que se relaciona con la de preparar a los profesionales que dominarán y que permanecerán de manera casi definida, más no inmutable de la clase elitista (cualquiera que sea) de la sociedad. Sin embargo, poco se ha dicho acerca de que en torno a esa preparación profesional existe todo un entramado que tiene que ver con el sometimiento de dichos sujetos a una estructura social determinada con fines de perpetuar la hegemonía de determinados grupos sociales. Por lo que dicha tarea

debiera contraponerse desde la idea de formar profesionales más críticos, reflexivos, analíticos y propositivos de y en su entorno.

e. El servicio social. Dicha actividad funge con fines de incorporación en tanto el estudiante tenga la posibilidad de ser capaz de contar con una oportunidad de práctica profesional, el cual esté encaminado el apoyo profesional según sus habilidades, conocimientos y aptitudes a los habitantes.
f. La extensión universitaria. Dicha actividad se convierte fundamentalmente en una tarea que se relaciona con aminorar, o en su caso erradicar, los procesos de alienación social y de pensamiento a las formas dominantes existentes. Los cuales son manejados por grupos privilegiados y privados con intereses propios en lo económico, lo político, lo religioso, lo educativo y lo cultural.

De acuerdo con las líneas presentadas, podría decirse que la universidad es un lugar que supone el cambio y el dinamismo, como dos de los componentes inherentes a ella. Esto es posible explicarlo desde que la misma se asume como una institución que atiende las necesidades sociales, y que, en consecuencia, permite se gesten tareas y actividades que engloben asuntos relacionados no sólo con la formación profesional y la actividad científica y académica, sino con aquellas vinculadas a la desalienación de los sujetos.

En otras palabras, la universidad va de la mano con los cambios sociales y con el desarrollo social. Por lo tanto, el concepto tradicional en torno a ésta por cuanto ha trastocado ámbitos diferentes de la vida humana. Desde esta perspectiva, dicho planteamiento posiblemente pueda ser un de las causas del sentido que tiene la universidad. De manera tal que su relación en el porvenir del hombre, se convierte en uno de los por qué permanece y trasciende.

En consonancia con lo anterior, Witker (1976) apunta que la relación sociedad-universidad es dialéctica, en donde dicho maridaje puede ser a la inversa en el sentido de que la universidad no sólo se sustenta de la sociedad, sino que la universidad apoya a la sociedad; haciendo que dicha relación se dé en un ir y venir continuo. En consecuencia, desde el planteamiento de Witker (1976), la responsabilidad natural de la universidad es la de ofrecer posibilidades de desarrollo, autorrealización y dedicación al servicio público. Esto se efectúa a partir de que recibe a los estudiantes que están ansiosos de pertenecer a ella, y de que la misma los cobije en continuar sus estudios. Sumado a lo anterior, la universidad también

provee a quienes son parte de su comunidad estudiantil con una serie de elementos disciplinares que les permitan tanto incorporarse al campo laboral, como en brindarles la posibilidad de incidir en el medio social en el se ubiquen.

Por otro lado, Witker (1976) indica que es a través del desarrollo de la investigación científica que en ciencia y tecnología se realicen y se cumplen con objetivos concretos relacionados al enriquecimiento de la docencia como la actividad que permita integrar a la juventud a las inquietudes y problemáticas sociales reales; así como de mantener un nivel de actividad científica que posibilite a la sociedad proveerse de los insumos derivados de dicha actividad. Y, por último, que se difunda al colectivo cuáles son los beneficios del desarrollo científico, tecnológico y cultural que se desarrolla al interior de las universidades, de las cuales ellos mismos forman parte.

No obstante, habría que tener presente que, el visibilizar dichas intenciones hacia la sociedad, el que se materialicen y que además se apropien de ellas, no es tarea simple y fácil; sobre todo, al considerar que las universidades y los contextos políticos, culturales, económicos y sociales de los cuales se rodean, son escenarios diversos, complejos y cambiantes. De allí la necesidad de que, las investigaciones que se realicen sean no sólo viables de llevar a cabo, sino que éstas mínimamente tengan algún impacto, y que permitan traspasar los muros de la universidad y el mundo meramente académico.

Desde esta perspectiva, las prácticas de Investigación Educativa como objeto de estudio, han cobrado un papel trascendente al interior de las universidades y otras Instituciones de Educación Superior, Centros de Investigación educativa y/o asociaciones civiles; ya que la narrativa que gira en torno a ella es la de ubicarlas dentro de un espacio social y la incidencia que tiene en éste a partir de lo que ellas, se produce. Desde este posicionamiento, las investigaciones encontradas —en su dimensión social—, señalan que la Investigación Educativa ha cobrado mayor trascendencia en las discusiones y debates académico-educativos planteados en congresos y otros espacios para el encuentro de las diversas posturas al respecto de su incidencia en el espacio social; ya que la expectativa que genera se asocia directamente a la idea del progreso social (Moreles, 2009). Aunado a ello, el autor deja entrever que la investigación social debe ser considerada como una vía más para contribuir al acercamiento a las realidades, las cuales deben superar las simplificaciones de los trabajos empíricos. Para

ello, argumenta que el uso correcto de la metodología en este tipo de investigación, se convierte en uno de los pilares fundamentales que permiten no sólo trabajar de manera adecuada un objeto de estudio, sino es una herramienta que ayuda a valorar y a realizar una aproximación informada del objeto de estudio.

Otro de los temas que surge para analizar en este sentido, es el encontrado con Arias, Cortés y Luna (2018), el cual está enfocado a la pertinencia social. Desde su perspectiva, la pertinencia social es relativa, ya que es atribuible a dos cuestiones. Una está relacionada con el contexto en el que se realice una investigación, y la otra, con la postura que tenga el investigador al considerar si una investigación debe ser o no desarrollada.

Al respecto, se puede decir que efectivamente, el tema referente a la pertinencia social es relativo según la visión que se asuma de lo que se supone debe ser estudiado o analizado, pero también es innegable que toda investigación implica atender las demandas sociales, económicas, académicas, políticas y educativas de cada entorno, las cuales no sólo están mediadas, sino determinadas por grupos sociales e individuos con cierta historia. De tal manera, que si se reflexiona en torno a ello se está en la posición de decir que el asunto de la pertinencia social no necesariamente está reñido con los intereses intelectuales de algunos científicos sociales. Además de tener en cuenta que uno de los requisitos para hacer investigación es que tenga un impacto social, y que, por tanto, emerja de un problema social real en donde el investigador haya observado una problemática determinada que afecte al entorno.

No obstante, desde el punto de vista de Muñoz-Izquierdo (2008), las prioridades que deben ser atendidas en América Latina a partir del uso de la Investigación Educativa, y apelar por trascender los dualismos vinculados, por un lado, a la academia, lo científico, y, por otro lado, a lo burocrático y lo político. De modo que se asistan los problemas sociales, y con ello, sea posible focalizar el funcionamiento de los subsistemas educativos, en este caso: el de nivel superior.

Alusivo a esta postura, se sabe que la educación superior es un sistema bastante complejo porque en él se entretejen una serie de elementos que influyen en la toma de decisiones de tipo curricular, financiero, gremiales, entre otros; además de lo que suponen las autoridades educativas y políticas debe ser observado en este espacio que tiene que ver con

una serie de representaciones sociales desarrolladas al respecto. Sin embargo, es oportuno también decir que las universidades, en tanto se encuentran en flujos constantes de conocimientos cuentan con el capital intelectual y el recurso humano que entiende y comprende de manera global problemas particulares. Por lo que, el uso que se haga de la Investigación Educativa en el entorno social está relacionado directamente a la responsabilidad social que el científico tenga con respecto a su comunidad.

Apelando a la idea de que la edificación de las universidades se ha desarrollado de manera compleja, no unívoca, ni lineal, es oportuno reparar en que también las universidades como espacios con cierta legitimidad dentro de la sociedad se han convertido en verdaderos asideros institucionales en lo político, económico y cultural. Mismos que están al servicio de algunas élites. De allí el planteamiento que se halla en Cabrera (2013), en donde señala que la Investigación Educativa es una práctica compleja que no se puede ver de manera desvinculada de procesos histórico-sociales determinados. Al respecto, es posible decir que la universidad se diversifica en virtud de lo que quiera desarrollar al interior de ella. Esto desde la perspectiva de los profesores, los investigadores, los administradores, los planeadores y el alumnado.

Por otro lado, Ocaña (2010) y Gerónimo (2015) puntualizan en lo tocante a la importancia y los fines que la Investigación Educativa cobra en la sociedad. Según Ocaña (2010), la función de la Investigación Educativa no sólo radica en identificar y resolver problemas, sino en proporcionar a la sociedad mediante las investigaciones realizadas, estrategias que le permitan avanzar y mejorar en sus entornos más próximos, no sólo los relacionados a lo educativo. Mientras que Gerónimo (2015) señala que la Investigación Educativa que se realice con otros agentes y actores educativos por medio de la vinculación y cooperación entre éstos, se debe hacer con la finalidad de que la producción del conocimiento trascienda la academia y repercuta en beneficio de los sectores sociales que en primera instancia son considerados como vulnerables.

Hasta el momento, y a pesar de que investigación social es considerada como imperativo de la relación universidad-sociedad-beneficio social, se considera que no es así del todo, ya que, si así lo fuera, no hubiese tantas demandas, inquietudes o reclamos que no sólo desde la academia se gestan, sino entre aquellos que no se dedican a la investigación en el ámbito de lo político y desde algunos grupos sociales en particular. Al respecto, Clark (1997)

apunta que existe una especie de inevitabilidad de la complejidad y la contradicción al interior de las universidades en relación al mundo de la ciencia y la universidad. Mismos que están relacionados tanto con la docencia y la investigación, como con el financiamiento y el funcionamiento de la educación superior.

### *1.1.3 La dimensión económica de las prácticas de Investigación Educativa*

La intención de acercarnos al concepto de prácticas de Investigación Educativa desde una dimensión económica, es la de explicar las diversas concepciones que versan en torno a ella desde su impacto en la economía, y a la inversa; es decir, el efecto que tiene la economía en el desarrollo de dichas prácticas. En consecuencia, esto será posible a través de una orientación que parta de dos supuestos básicos. El primero se relaciona con el hecho de que, el desarrollo de las prácticas de Investigación Educativa permite el crecimiento y desarrollo de un país. Y, el segundo está enfocado en considerar que la economía influye determinantemente en el desarrollo de las prácticas de Investigación Educativa.

Al respecto resulta necesario conocer algunos puntos teóricos que ayudarán a tener las bases de lo que involucra en términos generales la economía, y en términos particulares, la economía de la educación para que, en un segundo momento, se puedan entretejer con la mirada que circula alrededor de las investigaciones halladas.

De acuerdo con Fermoso (1997) y la Real Academia Española (2022, sección Consulta), la palabra "Economía" procede de dos vocablos griegos: *Oikía*, que significa "casa", y *Nomía*, que significa "costumbre" o "norma", que, podría traducirse como la expresión "administrar una casa". Por tanto, desde su epistemología, podría deducirse que economía refiere a una disciplina social, por estar relacionada a asuntos cotidianos. Efectivamente, el mismo autor, dice que la economía "es la ciencia social, que investiga y estudia cómo los individuos, los grupos, las instituciones y las sociedades eligen posibles alternativas conducentes a que los recursos materiales y financieros limitados produzcan y satisfagan una serie de necesidades humana" (Fermoso, 1997, p. 13).

Desde esta conceptualización, la economía es posible de ser asumida también con otras características importantes en la vida del individuo o de una colectividad, las cuales están ligadas a la capacidad que tienen para tomar decisiones encaminadas a la asertividad en el uso de recursos de bienes y servicios o de dinero, así como en observar y estudiar cómo es que

también dichos individuos son capaces de producir aquello que consideran es necesario para cubrir sus necesidades.

Para tener mayor claridad al respecto, tanto la economía de modo genérico, como la economía de la educación, se clasifican de diversas maneras según su uso y sus fines. A saber, la economía se clasifica en: teórica, aplicada, matemática o econométrica, positiva, macroeconomía y microeconomía. De tal manera que, es posible plantear que la economía ha evolucionado según diversos periodos (Fermoso, 1997, pp. 16-20): el *primer periodo* "La economía liberal" que va de 1776 a 1848; el *segundo periodo* "La economía marxista" que abarca del año de 1848 al 1883; el tercer periodo "La economía neoclásica" del año de 1993 a 1929; *el cuarto periodo* "La Gran Depresión" que engloba del año de 1929 al año de 1945; el quinto periodo "La Contrarrevolución Monetarista" de 1945 a 1973; y el *sexto periodo* "Teoría Económica actual" que contempla de 1973 a la fecha.

Tanto las clasificaciones, como los periodos antes referidos marcan no sólo las etapas temporales en que ésta ha avanzado, sino las posturas teóricas que en la práctica supone atendió o debe atender la economía en diversos momentos y sentidos. En este caso, por ejemplo, no es el mismo tema que estudia la economía aplicada, que la economía teórica; pues la primera analiza situaciones reales y dadas en las que la economía influye en el individuo. En tanto que la segunda interpreta y formula los fundamentos bajo los cuáles el individuo hace uso de los bienes y servicios desde sus representaciones o esquemas mentales.

En otro sentido, tampoco es lo mismo hacer referencia al periodo de la *Economía marxista*, que al de la *Gran Depresión*. El primero hace alusión al análisis histórico que Marx empleó para estudiar la evolución económica en las sociedades a partir del término de *estructura social*. Mientras que el segundo, se vincula con la crisis económica vivida en varios países occidentales asociada al desempleo, la caída de los valores, las exportaciones e importaciones, así como la alteración en los precios de mercancías (Fermoso, 1997). En tanto que:

> La economía de la educación es una ciencia social aplicada, que investiga y estudia la dimensión económica y las posibles alternativas conducentes para que los recursos materiales y financieros limitados produzcan y satisfagan la necesidad y el derecho

que tienen a la educación los individuos, los grupos y las instituciones. (Fermoso, 1997, p. 21)

Desde esta perspectiva, la economía de la educación no es en sí misma un saber pedagógico, sino científico porque no delinea como ha de realizarse la educación. Sin embargo, desde un nivel teórico desciende a uno práctico para analizar o reflexionar la influencia de lo económico en la sociedad en el individuo o en un grupo en particular.

Se considera importante recuperar a la Economía en cuanto ciencia porque las prácticas de Investigación Educativa que desarrollan al interior de las universidades, no sólo influyen de manera directa en la forma que conducen las diferentes funciones sustantivas, a saber: las de docencia, investigación y difusión de la cultura, sino porque las dichas prácticas se relacionan con procesos de formación para y en la investigación. De modo que las prácticas de Investigación Educativa están ceñidas a procesos formativos que tienen lugar tanto en el aula como en aquellos que trascienden y superan dicho espacio: centros de investigación, Organismos no Gubernamentales, Asociaciones civiles, entre otros.

Por otro lado, cabe mencionar que la economía de la educación es una ciencia relativamente nueva que surge en un contexto occidental. Esto es, en Reino Unido y Estados Unidos en el siglo XVIII y comienza a cobrar fuerza a partir de 1950, después de la Segunda Guerra Mundial. Entre sus principales funciones, se destacan las siguientes: a) concientizar a los educadores y pedagogos acerca de los costos del proceso educativo en lo individual, grupal e institucional; b) motivar a los actores señalados en cuanto a que el tiempo escolar, debe ser aprovechado en términos de inversión que el Estado aporta a la educación; c) formar a especialistas del campo educativo para que trabajen de manera conjunta con otros especialistas y contribuyan a aminorar o resolver problemas relacionados con la educación, y el desarrollo y crecimiento social y económico; y d) responsabilizar y apoyar a las familias y a las administraciones públicas en el tema referido al impacto que social y económico tiene el hacer buen ejercicio de los recursos desde y para la educación.

Desde las investigaciones encontradas, son Ponce y Pagán-Maldonado (2016), quienes destacan que la Investigación Educativa dentro de las universidades tiene una oportunidad en la utilidad del conocimiento, ya que, desde el ejercicio de la profesión y su relación con las políticas educativas, se visualizan cuáles son los beneficios, retos y alcances sociales y

económicos que tiene estudiar un fenómeno educativo, en un espacio geográfico y en un tiempo histórico determinados.

Asimismo, Gerónimo (2015) destaca la importancia de establecer una relación estrecha de vinculación y cooperación entre empresa, universidad y gobierno con la finalidad de que la producción del conocimiento trascienda la academia y repercuta en beneficios hacia algún sector social o económico, según sea el caso. Para que, en consecuencia, la fuente de financiamiento también se extienda al de las propias universidades que en muchas de las ocasiones es escaza. Desde esta perspectiva, resulta provocadora y cuestionable al mismo tiempo, sobre todo, al considerar que el contexto surcoreano o norteamericano no es el mismo que el mexicano en muchos sentidos, por mencionar un ejemplo. Sin embargo, es importante rescatar la idea de que la producción dentro de la academia tenga estas intenciones de trascender y tener algún impacto en lo social, lo económico, lo cultural, y aún más, contemplando que los escenarios están en constante cambio.

Por tanto, este autor propone visibilizar la existencia de una serie de agentes actuantes dentro de las prácticas investigativas y del desarrollo y producción del conocimiento que, desde su punto de vista están más allá de la academia por incidir en diversos y vulnerables sectores sociales y/o educativos (Gerónimo, 2015).

A la luz de los anteriores planteamientos, es posible acercarnos a ellos desde la *Teoría del capital humano*, los *Modelos de consumo* y la *Teoría de la certificación* (San Segundo, 2001). Ello, en tanto la Teoría del capital humano cuestiona y analiza cuál será la inversión económica que se requiere para realizar las prácticas de Investigación Educativa y cuál será su beneficio. En esta postura es susceptible reflexionar en torno a cuáles son los rendimientos laborales que, en términos económicos, le son redituables tanto al investigador como a cualquier individuo o grupo social al que vaya dirigida la investigación. De allí la necesidad de analizar sobre los procesos de formación continua dentro de los que participa el investigador, las publicaciones o la conferencias o ponencias que dicte.

Por otro lado, los Modelos de consumo apelan a que el investigador en tanto investiga, genera utilidades que se ven o se verán reflejadas en su rentabilidad y otros bienes de consumo que produce y consume a la vez. De tal manera que la inversión se refleja en un corto plazo debido a los insumos que requiere en tanto investiga y los rendimientos de dicha inversión

pueden extenderse tanto a mediano como a largo plazo. Situación que se pondría de manifiesto no sólo en su percepción salarial, sino en el impacto de sus investigaciones en el ámbito educativo. Caso concreto: las investigaciones que se enfocan a educación en salud alimentaria, educación reproductiva, financiamiento de la Investigación Educativa, entre otros.

Finalmente, la Teoría de la certificación afirma que los individuos no sólo eligen dónde, cuándo, en qué y cómo formarse en determinado contexto escolarizante, pues ello se relaciona al cómo se perciben en algunos años en términos de generación de ingresos o ganancias. Sino cómo es que las empresas y/o las instituciones que los contratan o emplean, los perciben en términos de productividad ya que tal situación se refleja en las ganancias que obtendrán, que, a su vez, está íntimamente asociado a los títulos o reconocimientos educativos que dichos sujetos poseen.

Lo expuesto implica poner en duda si eso ocurre y si ocurre en todos los casos. Lo cual es posible de ser argumentado por el arduo proceso en el que transita un investigador para poder adscribirse en alguna institución de manera permanente a causa de las plazas ofertadas en función de los perfiles solicitados, las trayectorias académicas y los intereses de las propias universidades, Centros de Investigación o Instituciones de Educación Superior, más aún si son investigadores *junior* o si son extranjeros.

De acuerdo con Rodriguez-Morales, Díaz-Vélez, Gálvez-Olórtegui, Benites-Zapata y Gálvez-Olórtegui (2016), los investigadores *junior* son las personas que se inician en las labores de investigación científica y/o de desarrollo tecnológico que poseen las capacidades para llevarlas a cabo, las cuales están fundamentadas no sólo en un grado académico, sino en una trayectoria profesional y laboral que indica su incipiente desarrollo en tareas académicas y de investigación. Por otro lado, dichos planteamientos permiten analizar si efectivamente la credencialización y certificación de conocimientos determina los beneficios que pueden obtenerse a largo plazo.

Por otra parte, las Teorías radicales propuestas por Bowles, Gintis y Osborne (2005) y Carnoy (1982) establecen una ruptura con lo ya expuesto al plantear que tanto la educación como las instituciones generan desigualdades intergeneracionales, pues no sólo son un vehículo para perpetuar las distinciones de clase y status social; sino porque son impulsoras de segregación y exclusión laboral, social y profesional, además.

Por lo tanto, y de acuerdo con Page (1977), la idea de que los fenómenos educativos pueden desempeñar un papel positivo en la actividad económica y a la inversa, permite visualizarla como una hipótesis no generalizable ni en todos los casos, ni en todos los contextos, pues desde el análisis que versa en torno a la economía de la educación como ciencia social, tendrían que ser superadas las prenociones con respecto a la educación y a la economía se tienen, y en consecuencia de las finalidades de la educación que son perseguidas, a saber: culturales, sociales, educativas o económicas (pp. 18-23).

### *1.1.4 La dimensión política de las prácticas de Investigación Educativa*

Acercarnos al estudio de las prácticas de Investigación Educativa desde una dimensión política, resulta ser un ejercicio un tanto complejo por diversos motivos. Entre ellos, destacan el uso diverso que desde la teoría como en la práctica, se suele referir al término política. Por otro lado, porque es preciso acentuar el contexto en torno al cual se hace alusión. Finalmente, porque es indispensable aclarar la intención de hablar de la política en el escenario académico. Sin ello, se está imposibilitado de realizar tales reflexiones.

El término política presenta diversas acepciones que indican las distintas aristas desde las cuales se construye el concepto, sobre qué bases filosóficas se reflexiona, así como los fines que se persigan. Al respecto, y de acuerdo al Diccionario de Filosofía de Abbagnano (2004), la palabra *política* deriva del vocablo griego *polis* y que significa *ciudad y* proviene de la *Politeia* o *Teoría de la Polis* (ciudad).

Desde su expresión hace alusión a la *politiké tekhné* que refiere a la técnica o arte característica de los ciudadanos mediante la cual se vive en sociedad. Por lo tanto, *la política* se vincula a la forma bajo la cual se conduce, o en su caso conducen a los individuos en sociedad. En lo tocante, la política se concibe como el arte o la ciencia de gobernar. Lo anterior se argumenta desde el uso aristotélico que se le da al término *politiké* en su forma adjetiva, pues con él se hacer referencia a los nombres de ciencia, *epistéme*, y arte, *tékhne*; y la palabra *politiká*, se traduce como *Tratados de tema político* para señalar lo que respecta a la *pólis.* Aristóteles (1988) agrega que la *pólis*, también llamada *ciudad*, es una de las cosas naturales y que el hombre es por naturaleza un animal social; es decir, un *politikón zoin*. Es un ser insocial por naturaleza y en consecuencia un animal político (p. 50).

Desde la teoría política, se destacan aproximaciones asociadas a *la política*, según diferentes modelos de análisis: el estructuralismo y el funcionalismo. Mismos que están ligados al concepto de Estado. De acuerdo a Solozábal (1984), el estructuralismo plantea que la política debe ser analizada desde un carácter instrumental. Lo cual implica concebir a la política como una actividad directiva autónoma de algún grupo o comunidad, o bien, como la dirección que el Estado tiene para conducir la vida en comunidad. Entre sus máximos representantes, se puede ubicar a Max Weber (2019). Por otro lado, el funcionalismo que puede ser analizado por medio de la teoría de los sistemas, propuesta por David Easton (1999), quien percibe a la política como una actividad relacionada con la distribución de los valores en una sociedad, y en donde a partir de ello, se trata de que todo grupo humano sea capaz de resolver problemas, persiguiendo fines en común y resolviendo los conflictos que al interior de él se generen.

Para proporcionar un panorama general del maridaje entre política y desarrollo de las prácticas de investigación, se repara en la premisa de que es por medio de la política que se atienden diferentes demandas sociales. Dentro de estas demandas, se encuentran las educativas. Son éstas en donde el papel de la escuela y la universidad es de suma importancia por considerar que la política y la universidad se convierten en un vehículo que focaliza el desarrollo de la investigación por ser una actividad imprescindible para detectar, atender, analizar o solucionar problemas o demandas reales que emergen de la sociedad.

En este sentido, tanto las universidades como las organizaciones, centros de investigación o instituciones de educación superior funcionan como instituciones creadas en el marco del Estado para atender demandas en ese rubro. Desde esta perspectiva, la administración pública se configura un elemento sustancial para reparar en la relación entre gobierno, sociedad y administración.

En términos específicos, Weber (2016) formula que "por política habremos de entender únicamente la dirección o la influencia sobre la trayectoria de una entidad política, esto es, en nuestros tiempos: el Estado" (p. 7). Agrega que dicho término presenta algunas directrices autónomas y deja entrever que, dentro de la práctica de *la política*, está siempre presente el *poder*, como una constante que está enlazada al dominio que se tenga sobre los individuos. mismo, señala que el dominio se ejerce legítimamente de tres maneras distintas: una, es a través del tiempo, cual no es cuestionado por su permanencia y es aceptado tradicionalmente. La

segunda, se ejerce mediante la gracia o el carisma, desde la cual se confía en quien ostenta el poder. La tercera emerge de una base legal fundamentada en justificaciones racionales. Por tanto, las formas de dominación desde la cual actúa la política, de acuerdo a Weber (2016) son tres: la tradicional, la legal y la carismática.

Por otro lado, Arendt (2001) apunta que "la misión y fin de la política es asegurar la vida en sentido más amplio […]. Por tanto, la política es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social […]" (p. 67). Añade que el sentido de la política es la libertad. Ello en tanto es la característica de la convivencia humana, que está basada en la no violencia, el no esclavismo y otras formas de coacción. En este sentido y haciendo un ejercicio de reflexión en torno a este planteamiento, es posible aseverar que de acuerdo a Arendt, la política es una acción social que incide en las respuestas que el gobierno tenga para con el gobernado. Mismas que están basadas en relaciones de horizontalidad.

Al respecto, es importante establecer la distinción entre *la política* y *lo político* debido a que ello permitirá situar las investigaciones encontradas en alguna de estas acepciones. De acuerdo a Retamozo (2009), el primer término hace referencia a todo aquello que está relacionado con la administración de lo *instituido*, mientras que el segundo alude a lo que es *instituyente*. O en otras palabras, lo político es lo vinculado a la contingencia y al conflicto; a aquello que puede ser incorporado. La política —por el contrario— se asocia al orden social; es decir, a lo establecido. Dichas percepciones las retoma a partir de los planteamientos de Mouffe (1999), Arendt (1997), Schmitt (1998), Lefort (1991), Marchart (2008) y Ranciére (1996).

En este sentido, y de acuerdo a las investigaciones encontradas, desde la parte formal de la narrativa de los investigadores bien podría señalarse que es *la política* mediante la cual se incorporan elementos que desde su institucionalización dictaminan políticas públicas que deben ser atendidas desde al interior de las universidades para hacer Investigación Educativa, sobre todo en pos de atender necesidades sociales, pero también con propósitos que le son redituables a los investigadores. No obstante, desde la eventualidad también se entreteje a ello *lo político,* al emerger formas que oponen resistencia a las políticas que pretenden delinear qué hacer y en qué términos hacerlo.

Retomando el punto anterior, las políticas públicas de acuerdo a Tamayo (1997) son aquel "conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios" (p. 281).

Las investigaciones halladas señalan que las prácticas de Investigación Educativa están vinculadas a la política por cuanto señalan que esta última tiene incidencias de manera definitoria en la utilidad que se le otorga tanto a la Investigación Educativa en México al interior de las universidades, como al papel que juega dicha investigación en la toma de decisiones, la difusión de los conocimientos generados en temas referentes a lo educativo y la interacción que se establece entre la investigación producida en escenarios concretos con determinados usuarios (COMIE, 2003).

Por otro lado, Ponce y Pagán (2016) reflexionan en torno a que la Investigación Educativa es multifactorial y contextual. Destacan tres retos que inciden en la efectividad de la Investigación Educativa, a saber: la naturaleza política de la educación, la indefinición de la investigación educativa como ciencia, y el disloque entre Investigación Educativa y la práctica de la educación. Asimismo, mencionan que las oportunidades de la Investigación Educativa son: una alineación paradigmática, la utilidad del conocimiento en la práctica de la profesión, y la investigación en y de las políticas educativas.

Por su parte, Latapí (2008) desvela la realidad por la cual ha transcurrido la Investigación Educativa en México. La cual ha ido decreciendo en un sentido de estancamiento por una falta de sinergias por diversos actores y autoridades educativas a favor de la mejora educativa. Propone que, por un lado, se conjuguen esfuerzos para recuperar esa sensibilidad, y por el otro, sea desde el Estado y sus dirigentes, empresarios, maestros, investigadores y padres de familia que se contribuya a ello mediante su participación.

Nótese que las anteriores posturas plantean algo en común: los elementos y procesos coyunturales que permean tanto en las percepciones que se tejen alrededor de qué es y para qué es útil la Investigación Educativa, como para quién y de qué modo es útil. En este sentido, habría que ponderar si el uso de la Investigación Educativa en México es una fuente de conocimiento para saber qué ocurre en el ámbito educativo en diversos sentidos enfocados al profesorado, el alumnado, la educación formal, no formal e informal, la educación inclusiva,

entre otros, y que a partir de ello se hace necesario discutir muchas de las iniciativas de ley y reformas para mejorar el escenario educativo.

Algo importante a señalar aquí es que dichas iniciativas de ley y/o reformas educativas, suponen que deben ser estudiadas y analizadas a la luz de un análisis histórico, el cual debe delinear y enmarcar un actuar según el contexto de ubicación por cuanto dichas reformas produzcan efectos favorables en sectores de la población, o a la inversa, según sea el caso.

Por otro lado, son Barba et al. (2014) quienes debaten y develan el lado oscuro de la investigación en educación. Desde su perspectiva, la universidad en los últimos tiempos ha estado al servicio de las empresas u organismos externos. Situación que indica su inmersión en un proceso neoliberal, concibiéndolas —en este sentido— como universidades-becarias. Ello en tanto son proveedoras de recursos para hacer y producir conocimientos según sus términos, lo cual está en consonancia con políticas de acreditación y evaluación. Por ende, los autores plantean que estos modelos de evaluación legitiman estructuras de control del profesorado y de las instituciones educativas que les hace cuestionarse si se pretende es la calidad o el control.

De acuerdo con esta perspectiva, la Investigación Educativa y su relación con la política asumida como *nuestra* pero impuesta por *otros* supone que el desarrollo y el bienestar de una sociedad dependen de las buenas o malas relaciones que se establezcan entre dicho vínculo, lo cual implica aminorar una brecha existente entre lo social, lo cultural y lo económico. No obstante, un cuestionamiento que surge al margen de los anteriores planteamientos es que lejos de aminorar dichas brechas, se exacerban por el marco descontextualizado en el cual se implementan.

En este sentido, en el contexto de la sociedad capitalista, las universidades modernas y las prácticas de Investigación Educativa desarrolladas al interior de ellas, así como los conceptos de desarrollo y bienestar se han desdibujado con el de progreso social, pues todo lo que se desarrolla en estos términos atiende a un pensamiento de dominación y a las formas capitalistas en las que el individuo debe ajustarse a lo impuesto. Según Carnoy (1982):

> La escuela es sencillamente una fuerza libertadora, ya que ayuda a cada generación a funcionar en las estructuras capitalistas establecidas, y el hombre capitalista es la forma

> última del proceso de transformación. La evolución del individuo se limita a encajar con mayor perfección en los valores y normas capitalistas, a ser más racional, más competitivo, mejor estimulado por las recompensas extrínsecas, más sensible a las fuerzas del mercado y al cambio social y económico dentro del marco capitalista. (p. 18)

El concepto de instituciones becarias se ajusta precisamente a lo anteriormente expuesto, ya que desde las investigaciones que se realizan al interior de las instituciones de educación superior corresponden en un primer momento a qué les es permitido o no investigar y a quiénes se les restringe la designación de los recursos para desarrollar una investigación, según el área de estudio y el impacto que ésta genere en el ámbito educativo, económico, social, cultural o político.

En otro sentido, Delgado (2008) y Osorio (2012) destacan la influencia que tiene en las investigaciones la postura de quienes hacen investigación. Delgado (2008) subraya que es la posición ideológico-política de los investigadores, lo que define el curso de la investigación. En tanto, Osorio (2012) alude a que es la visión desde la profesión como educador, la que guía las propuestas de innovación en el campo de las políticas públicas educativas.

Aunado a lo anterior, Loyo y Solórzano (2013) plantean que la relación entre investigación y toma de decisiones es un tema que establece un vínculo complejo y formulan que la probabilidad de que los resultados de las investigaciones influyan en la generación, difusión y revisión de las políticas públicas depende de la conjunción de, al menos, tres procesos o dinámicas: 1. Un proceso epistemológico proveniente de la validación de los resultados de las investigaciones que se difundan mediante la circulación de los mismos en diversos medios especializados; 2. Un proceso político encaminado a lograr que los valores o creencias subyacentes en una propuesta, sean compartidos por los tomadores de decisiones; y 3. Un proceso administrativo, que consiste en la valoración de los procesos pedagógicos, administrativos y tecnológicos que son necesarios para que la propuesta pueda ser llevada a la práctica.

Desde la perspectiva de Zorrilla (2010), la Investigación Educativa y política educativa se visualizan como prácticas no separadas una de la otra. Lo anterior, en la incidencia, diálogo y convergencia que se puedan dar en relaciones de suma complejidad según sus ámbitos de

acción, y en relación a las posiciones epistemológicas y de operatividad que en cada campo se asumen y/o desarrollan. Desde la postura de esta autora, debieran reconocerse mutuamente por el valor que ambas otorgan desde su quehacer cotidiano y su incidencia en la mejora de la educación en general.

Ramírez (2009) se sitúa en esta posición y sugiere la importancia de observar la relación entre Investigación Educativa y política educativa como un proceso dialéctico, toda vez que en dicho vinculo institucional se ponen en juego una serie de elementos históricos, sociales y económicos en donde ambas se ven fortalecidas. De tal manera que la implementación o adopción de los aportes de la investigación en educación sean posible de realizar mediante las políticas públicas educativas.

Por su lado, Zamora (2012) focaliza a la institucionalización de las prácticas investigativas en relación a la construcción constante que hacen los sujetos de y en sus propias prácticas sociales, las cuales están en un proceso dialéctico que ya está dado desde ciertas políticas institucionales y que paralelamente a ello, se van dando. Esto, en tanto son los mismos sujetos quienes las dinamizan, alimentan, reconstruyen y de-construyen según sus historias personales, y sus trayectoria académicas, laborales y profesionales.

Hasta este punto, las investigaciones encontradas sugieren que es importante entretejer tanto la política con la educación, así como la política educativa con la Investigación Educativa, a tal punto que disociarlas constituiría un peligro. Al respecto, Flores-Crespo (2009) plantea específicamente tres retos que enfrentan el análisis y la promoción entre investigadores y políticas públicas en México. El primero es el del meta-análisis, ya que se considera indispensable que los investigadores indaguen en torno a la calidad de las investigaciones que se realizan a fin de ser tomadas en cuenta. El segundo es rebasar la visión positivista y evitar una actitud tecnocrática en la resolución de problemas y su aplicación a la realidad, pues subraya que investigar, significa asimismo reflexionar, analizar y criticar y no sólo aplicar. El tercero alude a la necesidad de pensar mejor las reglas sobre las que se podrían construir la relación entre investigadores y conocimiento que captura básicamente el sentido democrático de colaboración, consulta y toma de decisiones, que a su vez no esté fincado en intereses hegemónicos y particulares, sino son los que son comunes y colectivos. También destaca que la comunidad académica, la de los tomadores de decisiones y la de los practicantes —llámese

comunidad escolar, educativa o universitaria— son las tres comunidades que permiten que la relación entre las esferas social, educativa y académica sea efectiva.

Aunado a dicho planteamiento, el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE (2004) llegó a la conclusión de que es necesario plantearse como objetivo el evaluar hasta qué punto el sistema de investigación y desarrollo educativo está funcionando en México de manera efectiva, con la finalidad de crear, cotejar y distribuir el conocimiento de forma tal que la práctica y la política estén en la posibilidad de estar diseñadas de manera coherente.

Al respecto, para el desarrollo de la Investigación Educativa desde los diferentes espacios dentro de las instituciones de educación superior y otros centro de investigación confluyen una serie de elementos contextuales que no sólo tienen que ver con la designación de recursos, la toma de decisiones de las autoridades educativas que particularmente allí se encuentran o con la formación del capital humano que conforman los Cuerpos Académicos; sino con el interés que tienen tomadores de decisiones desde las cúpulas del poder y su relación con políticas externas (Weiss, 2018). De allí que la Investigación Educativa desde su concepción hasta su puesta en marcha resulte ser un proceso complejo y de retos.

Finalmente, Figueroa (2016) formula que, en lo tocante al proceso de divulgación de los resultados de las investigaciones educativas, no sólo deben ser de utilidad dentro de sus áreas de conocimiento —en tanto llenan un vacío o abren otras vetas de investigación—, sino porque deben ser contempladas en la elaboración de políticas sociales.

De allí el planteamiento que hace Durkheim (2019) en relación a la *solidaridad* que guardan las instituciones entre sí, y en consecuencia, las prácticas que se desarrollan dentro de ellas. Lo anterior en tanto que deben ser consideradas las condiciones de tiempo y espacio en que se gestan, porque bien es cierto que tanto el conjunto de esas prácticas como las instituciones, se organizan por los propios individuos y son expresión de una sociedad con necesidades educativas y sociales específicas.

Asimismo, si incorporamos otro de los sentidos que se le da al término *política*, mencionado en el Diccionario de Filosofía de Abbagnano (1988), relativo a qué se entiende también como *Teoría del Estado*, entonces se está en la posición de sugerir sea considerada la

observación que hace Durkheim (2019, p. 58) de que “todo cuanto es educación, debe quedar, en cierta medida, supeditado a la influencia del Estado”.

## 1.2 La institucionalización de las prácticas de Investigación Educativa en las Instituciones de Educación Superior

La institucionalización de las prácticas de Investigación Educativa en las Instituciones de Educación Superior, encuentra su sentido explicativo en el ligamen que logra establecerse entre éstas y con lo que pueden aportar en términos de progreso social, como de formación de jóvenes científicos durante su trayectoria científicas, estén o no escolarizadas. En este sentido, dicha institucionalización responde a un conjunto de necesidades sociales que, mediante el avizoramiento que se tenga al interior de las universidades, con posibles de ser atendidos.

### *1.2.1 Marco conceptual del proceso de institucionalización*

De acuerdo con Witker (1976) “la actividad científica es un subsistema social que opera en un espacio y un tiempo histórico determinado” (p. 23). Retomando este planteamiento, la actividad antes aludida, en un primer momento, obliga a pensarla como parte de un sistema más amplio y abarcador. Y en un segundo momento, a concebirla como un conjunto de elementos, un sistema particular y más concreto con sus propias normas, dinámicas, actores e instituciones que dan respuesta a ciertas demandas en términos de necesidades de intervención y/o análisis, con objetivos claros, precisos y establecidos.

Al respecto, habría que añadir que, en tanto subsistema, esta actividad se subordina a otras que indiscutiblemente están ligadas a ella. Y que, de manera particular implica concebirlo como una comunidad en tanto interactúa y se desarrolla dentro de un contexto específico con sujetos con perfiles profesionales particulares.

En términos histórico-contextuales, el vínculo entre ciencia y Universidad surge en las universidades europeas a finales de la Edad Media y comienza a institucionalizarse en la época de la pre-revolución industrial del siglo XVII, distante de las necesidades de bienestar y progreso social, pero allegada a los intereses de hombres con poder o aristocráticos. Siguiendo con Witker (1976), en Alemania es donde este vínculo comienza a cimentarse. De tal modo que en la Universidad ya no sólo se busca enseñar, sino producir conocimiento.

Actualmente, en las universidades contemporáneas, la formación de los científicos es una de las tradiciones más sobresalientes, ya que es a partir de ella que encuentra una de sus

razones de ser: el servicio a la sociedad aunado al cambio de paradigmas que en los investigadores genera. Mismos que están ligados a un proceso de decolonización del conocimiento y de lo involucra la ciencia. A saber, según Clark (1997) es a finales del siglo XX donde comienza a enfocarse la preparación de los futuros investigadores en términos formativos tendientes a su vez, en poseer una sólida capacidad para generar conocimiento y resolver problemas dentro de las universidades como institución social, con respecto a otras instituciones societales.

Desde esta perspectiva, es posible comprender a la investigación y a la universidad en un nivel explicativo un tanto complejo, no sólo en tanto una sustenta a la otra, sino en el marco del flujo constante en el que ambas se encuentran inscritas en relación a otras actividades más amplias, complejas y/o de otra naturaleza investigativa o educativa. De allí que dicho vínculo, se mantenga dentro de posturas o problemas dilemáticos propios a qué se debe o no investigar.

Desde este punto de vista es difícil pulverizar las opiniones de quienes hacen investigación, de cómo es que en sus espacios laborales se hace investigación y en cómo ésta se ha instituido a lo largo del tiempo. Asimismo, es inaceptable intentar desintegrar dichas posturas, ya que son los profesores-investigadores uno de los recursos más importantes de las universidades, por cuanto constituyen uno de los elementos más estables por los que se funda toda actividad universitaria y bajo la cual encuentra su sentido.

### *1.2.2 Una aproximación conceptual a las prácticas de Investigación Educativa desde el Estudio del Discurso*

La intención de desarrollar este apartado no es la de profundizar en el tema de análisis del discurso en cuanto metodología, sino la de proporcionar una aproximación conceptual del término *discurso* con la finalidad de desvelar cómo se entreteje con el concepto de prácticas de Investigación Educativa. Para ello, se considera pertinente comenzar con la conceptualización de *discurso*. Karam (2005) indica que el término es un concepto polisémico, abordado a partir de tres tendencias: la formalista, que lo ubica en una dimensión global y de largo alcance. La enunciativa, que refiere a mirar al discurso dentro de un marco contextual construido en función de un destinatario. Y la materialista, que focaliza al discurso como una práctica social que está vinculada a una serie de posiciones ideológicas, institucionales e histórico-coyunturales.

El mismo autor, señala que es necesario tener claridad de los conceptos empleados relativos al *discurso,* en términos de su abordaje teórico-metodológico. Para ello, indica que el Estudio sobre el Discurso (ED) (Karam, 2005) hace referencia al trabajo documental y conceptual utilizados para explicar aspectos de la práctica discursiva. Por otro lado, la *"Teoría del Discurso (TD)" (Karam,* 2005, párr. 9) se plantea como una manera conceptual desde la cual se emiten juicios sobre el discurso, sus propiedades, rasgos y eventuales usos. En tanto que, el "Análisis del Discurso (AD)" (Karam, 2005, párr. 10) se constituye como una metodología desde la cual se analizan los textos y prácticas discursivas.

Por otro lado, y de acuerdo con Buenfil (1993), el término *discurso* ha sido objeto de diversos usos en el marco de la educación, entre los que destaca: el uso coloquial y cotidiano, que se relaciona con el acto lingüístico utilizado comúnmente dentro de la oratoria de aquellos quienes tratan de dar a conocer algo con fines específicos, por ejemplo: un funcionario público. Otro uso al que hace referencia es el académico, el cual se vincula con la oratoria. Misma que dependerá de la perspectiva disciplinaria y la posición teórica que se asuma.

A partir de lo anterior, es posible distinguir las siguientes puntualizaciones con respecto a dichos usos: a) ambos se refieren a ser parte de la oratoria —que puede ser o no, escrita—; b) uno es utilizado de modo más común que el otro, pero no por ello es posible desvincularlo de la persecución de fines concretos para su construcción y emisión; y c) dichos usos refieren a considerar el contexto en que se encuentra el orador.

En este sentido, es posible aducir que el tema del discurso visto desde una perspectiva analítica o no, de manera general hunde sus raíces en la lingüística. Geográficamente, es en Francia a partir del siglo XVII en donde se inician los primeros estudios de la producción lingüística. De manera general y de acuerdo a la literatura revisada, se afirma que la atención a la lingüística y su uso surgen en Europa (Francia, Ginebra y Dinamarca), y que éste se fue extendiendo de manera particular a Estados Unidos a mediados del siglo XX. Asimismo, se señalan como sus máximos exponentes a F. de Saussure, Hjelmslev, Rusell, Carnal, Wittgenstein, Chomsky, Derrida, Gramsci, Laclau, Lacan, entre otros (Buenfil, 1993).

Por otro lado, y atendiendo la cuestión histórica del tema, el discurso según Ferdinand de Saussure (2014) afirma que los elementos que deben ser contemplados para el estudio lingüístico son: el *signo* y la *significación*. El signo es concebido como entidad compuesta por

el *concepto* que alude al *significado,* y por una *imagen acústica*, que refiere al *significante*. Mientras que la *significación* es el proceso mediante el cual se entrelaza tanto el significado como el significante.

Dicho en otras palabras y de acuerdo a Ichuta (2004) “un discurso [...] produce distintos sentidos, según quien los produzca, quien lo escuche y en qué contexto opere” (p.128). De tal manera que el discurso sugiere hacer referencia a que la forma y el fondo que en él se subsumen las narrativas construidas desde quién lo dice, por qué lo dice, para qué lo dice y cómo lo dice, está íntimamente relacionada con el cómo, desde dónde y por quiénes son aprehendidas o consumidas dichas narrativas. Es decir, que la manera y el contenido al que se haga referencia en la emisión de un discurso, alude no sólo a una intención o proceso de convencimiento o no, sino a un modo de apropiación que supone será incorporado por quienes lo escuchen o lo lean.

Es de subrayar que es con Wittgenstein (2017), con quien se señala que es el contexto que figura como otro elemento importante del discurso. Lo cual refiere a la existencia de un contexto discursivo. Así pues, es posible plantear que en todo acto discursivo es necesario tener presente el carácter discursivo de lo social por cuanto todo es significativo. O lo que es similar a decir que toda acción tiene un significado, y todo significado se encuentra al margen de la acción.

Considerando lo anterior, es posible plantear que, si toda acción tiene un significado, entonces toda práctica lo tiene en tanto actividad. Dichas prácticas son discursivas debido a la configuración social de la cual forman parte, sea dentro de lo académico y la academia o desde el discurso escrito que se genera a partir de ellas. En consecuencia, se asevera que el discurso que versa alrededor de las prácticas de Investigación Educativa cobra sentido en tanto se encuentran inmersas en un contexto en particular (universidad, instituciones de educación superior, centros de investigación), que, en consecuencia, son posibles de ser materializadas por cuanto dichas prácticas se ponen en acción.

En este sentido, las prácticas de Investigación Educativa, analizadas desde el discurso, materializadas o no, son posibles de ser abordadas según la posición ideológica, política, social, académica, cultural y/o económica de quienes las desarrollan. Por lo tanto, desde esta perspectiva, los discursos pueden variar no sólo de un individuo a otro, de un grupo social a

otro, sino de la institución a la cual pertenezca el individuo, el grupo social o los Cuerpos Académicos.

Por otro lado, el discurso puede ser analizado según sus condiciones de posibilidad. De acuerdo a Laclau (1993), esta idea descansa en el planteamiento de que lo que se crea y produce en estos términos, está en función de la percepción, el pensamiento y la acción de lo que el discurso puede provocar. Con ello, es necesario destacar que, según la postura de este autor, el discurso no debe ser analizado en dirección a los hechos, sino de aquello que se construye y se logra representar socialmente. Asimismo, desde esta perspectiva, se presta especial atención a las condiciones, entendidas como las circunstancias que no pueden ser cambiadas, ni modificadas a placer de considerar previamente lo que un discurso estimulará como un hecho, sino como un evento que puede o no emerger a partir de ese discurso.

A la luz de los anteriores planteamientos, se advierte que, el aproximarse al tema del discurso, desde su estudio, teoría y/o metodología, permite acercarse a las construcciones hechas por los investigadores de lo que supone debe ser investigado. Situación que se convierte en provechosa, ya que ello permite visualizar cómo las prácticas de Investigación Educativa, en tanto actividad propia de los científicos sociales y en tanto proceso, se vincula a temas de gestión y/o relaciones interinstitucionales de manera coordinada o no, pero no por ello, no compleja.

Con la finalidad de ir precisando el discurso en términos metodológicos, Van-Dijk (1999) destaca al Análisis Crítico del Discurso (ACD) como:

> Un tipo investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en el que el abuso de poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. (p. 23)

Desde esta perspectiva, es posible considerar al Análisis Crítico del Discurso como una manera más de aproximación para investigar de modo sistemático y riguroso, las formas de dominación y control que se gestan en contextos particulares. Mismas son expuestas mediante los textos o el lenguaje hablado, y a través de los cuales, es posible acercarse desde una toma de postura crítica o de resistencia.

Para los fines que aquí se proponen, resulta importante recuperar la posibilidad de establecer una relación del discurso académico con las prácticas de Investigación Educativa. De acuerdo a las investigaciones encontradas relativas a las prácticas de Investigación Educativa, el discurso que versa en torno a ellas, sea en términos de desarrollo o impacto, devela que es el contexto el que influye en su desarrollo. A decir de Moreno et al. (2011), dichas prácticas están orientadas y sustentadas al interior de los programas de doctorado en virtud del lugar en donde se encuentran los profesores-investigadores y los alumnos que participan en los programas de doctorado. Por su parte, Barba et al. (2014) señalan que las prácticas de Investigación Educativa desarrolladas por los profesores-investigadores, responden a condiciones específicas de un trabajo encaminado a atender a las políticas neoliberales, frente a las cuales, o se suman o se oponen dichos profesores-investigadores.

Por otro lado, es posible reparar en que las prácticas de Investigación Educativa se desarrollan en razón de la *significación* que cobre respecto a quienes producen y consumen dichas prácticas, la cual está en proporción directa a la perspectiva de educación e investigación, en términos teóricos y prácticos (Ibarra, 2018). Dicha reflexión es compartida por Massé (2000), en cuanto plantea que las diversas problemáticas que atiende la investigación educativa parten de una base teórica que permite asumir una postura desde el momento en que comienza el inicio de construcción de un problema de investigación.

Por su parte, Gutiérrez (1998) y Cabrera (2013) destacan la historia como un elemento crucial para entender las prácticas de Investigación Educativa. El primero de ellos, apunta que la Investigación Educativa en México, se configura desde un pasado que denota un quehacer intelectual que, en el presente se pone en juego para explicar y comprender los procesos actuales de su desarrollo. Mientras que, la segunda formula que la Investigación Educativa se arraiga en un entramado de relaciones que forman parte de un extenso conjunto de ideas ordenadas y sedimentadas producidas en ciertas condiciones históricas.

Dobles-Trejos, Jiménez-Corrales, Ruiz-Guevara & Vargas-Dengo (2015) indican que las prácticas de Investigación Educativa marcan tendencias, no sólo en el modo de concebir y hacer investigación, sino en la forma de aproximarse a la realidad socio-educativa a investigar. Las cuales refieren, son distintas.

Por último, Díaz (2010) menciona que el impacto de la Investigación Educativa está determinado por diferentes variables propias al individuo quien realiza las prácticas de Investigación Educativa, destacando las experiencias e intereses, así como los actores educativos que son ajenos a él: agentes universitarios o no, implicados que repercuten en dichas prácticas.

A la luz de los anteriores planteamientos, es posible realizar un par de precisiones respecto al discurso. Una es la que se relaciona con la parte *metafórica* relativa lo que supone son las prácticas de Investigación Educativa. La cual, básicamente se enfoca en decir que las prácticas de Investigación Educativa deben responder a determinados tipos de necesidades socioeducativas, académicas o socio-políticas configuradas dentro de un marco específico: social, histórico o político, que constituyen el deber ser. La otra, se vincula a la cuestión *metonímica,* que alude a que dichas construcciones referentes a las prácticas de Investigación Educativa en su parte discursiva, se han configurado en cuanto tales debido a la parte simbólica que éstas representan en educación.

En otras palabras, se recurre al uso de la metáfora en sentido figurado en tanto se piensa y/o se cree que las prácticas de Investigación Educativa deben guardar un sentido utilitarista respecto a su naturaleza social. Mientras que se acude a la metonimia, para asociar dichas prácticas a contextos específicos (universidades, Centros de Investigación e Instituciones de Educación Superior) y sujetos específicos (académicos, científicos).

Por otro lado, las investigaciones revisadas también permiten plantear que los discursos se construyen a partir de ciertas posiciones de poder y de saber. Las cuales indican por tanto que, pueden ser estudiados al margen de la interpretación que se realice del poder y del saber (Tyler, 1996); es decir, de quienes son especialistas, expertos y profesionales en el tema, que, a su vez, suponen regímenes de verdad. Aunado a la relación que guarda con las posturas ideológicas, económicas, culturales, teórico-epistémicas y/o metodológicas que son parte de los investigadores educativos. En este sentido y de acuerdo a Kenway (2001) "cada discurso tiene sus efectos en la construcción de subjetividad y cada uno se sitúa en una matriz compleja de intersección y connotación" (p. 183).

Asimismo, en este punto se destaca el planteamiento que hacen Urra, Muñoz y Peña (2013), en cuanto a que "la revisión narrativa del AD, que emerge de las ciencias sociales

aborda el lenguaje como un evento comunicativo dentro de un contexto social en donde se sitúan las interacciones humanas". (p. 51)

### *1.2.3 Aproximación conceptual a las prácticas de Investigación Educativa desde la sociología de las instituciones*

Weber, en su obra *El político y el científico* (2016) describe y analiza con detalle el punto relativo a la ciencia como vocación, comparando las condiciones institucionales a partir de las cuales el joven científico va forjando su labor desde su inserción al interior de las universidades, y lo hace, contrastando el caso alemán con el caso estadunidense. Así, comienza diciendo que, para el caso estadunidense, el joven científico se inicia como asistente, percibiendo un salario a partir del cual se remuneran las actividades que él desarrolla, siendo el principal proveedor de tal remuneración: el Estado. Mientras que, para el caso alemán, el iniciado en dicha labor no recibe algún tipo de remuneración salarial, sometiendo a examen sus habilidades.

Desde esta perspectiva, el primero de los casos se relaciona con un proceso de burocratización; en tanto que el segundo se vive más en términos de plutocracia. En Estados Unidos, el iniciado se enfoca a realizar tareas docentes con orientación a la didáctica. Mientras que, en Alemania, la inclinación está dada más hacia la vida académica; es decir, hacia el desarrollo de la labor científica en áreas especializadas vinculadas a la idea del progreso.

No obstante, también señala que, en ambos casos, el científico puede llegar a ocupar un cargo burocrático dentro de una cadena de mando, lo cual no está precisamente ligado a las habilidades científicas, sino con otras de tipo sociales y políticas, dependiendo del contexto en donde se encuentre. Asimismo, agrega que todo joven que se sienta interesado en las labores académicas, debe tener siempre presente que las cualidades como profesor al interior de las universidades, son sumamente importantes. Por lo que las cualificaciones como científico, no son sobrevaloradas por encima de las docentes.

En lo tocante a la idea de la labor científica vinculada al progreso, es interesante cómo es que, desde esta postura, el trabajo científico es susceptible a volverse anacrónico; en el sentido de que en todo momento la ciencia implica atender nuevas cuestiones que irremediablemente podrán ser superadas en cuanto a su conocimiento en sí o en la aplicación de éste. Planteando con ello, la idea de que el progreso es infinito. En consecuencia, el

dedicarse a la ciencia supone dos cuestiones: el interés por el avance de la ciencia y el deseo de saber no precisamente para solucionar problemas, sino para comprender el mundo en el que se encuentran las personas.

De este modo, el sentido de la ciencia como vocación está enfocado a aquello en lo que es de interés al científico, lo cual se vincula con aquello que supone debe ser atendido. Desde esta perspectiva Weber (2016) continúa diciendo que son dos tipos de problemas que son susceptibles a ser estudiados. Los cuales aluden a:

> La comprobación de los hechos, la determinación de los contenidos lógicos y matemáticos o de la estructura interna de los fenómenos culturales; y la respuesta a la pregunta con respuesta a la cultura y sus contenidos concretos y, en esencia, la orientación en cuanto al comportamiento del hombre dentro de la comunidad cultural y de las asociaciones políticas. (pp. 105-106)

Lo dicho hasta aquí supone plantear algunas cuestiones básicas para entender cómo es que la labor científica está ligada a la de docencia, y cómo es que ambas, son construidas y percibidas institucionalmente como diferentes; las cuales se relacionan con la importancia de la formación de cuadros científicos en la educación superior para realizar investigación en el marco de las ciencias sociales.

La figura del profesor-investigador al interior de las universidades, se ha visto de manera idílica en términos principescos, sobre todo cuando como profesor o como investigador se le percibe como un individuo que todo lo sabe en el marco de las actividades que él desarrolla. Sin embargo, debe comprenderse como un sujeto con falencias que no todo lo sabe, que no todo lo maneja y que tampoco es su obligación el saberlo o el dominarlo, al menos no fuera de su área de estudio. Lo es seguro es que, en términos científicos, la ciencia posibilita suministrar a este sujeto normas para razonar, y en términos docentes formas para encaminar su labor como un guía u orientador.

### 1.3 El abordaje de las prácticas de Investigación Educativa desde los Cuerpos Académicos

El tema como objeto de estudio de las prácticas de Investigación Educativa es, hasta cierto punto, un tanto popular y extendido, debido a que es considerado por mucho y por muchos, una cuestión que tiene en sí misma, argumentos que explican y arguyen la importancia de la

Investigación Educativa desde quienes hacen investigación, hasta por quienes la usan y la consumen. En este sentido, develar cuáles son los sentidos y/o las atribuciones que goza este tema desde los que practican este oficio y/o profesión, se convierte en parte medular de toda aproximación analítica, descriptiva o crítica. Por lo que, en este punto se tratan de hacer breves aproximaciones analíticas desde lo recuperado según las investigaciones encontradas, atendiendo la parte multirreferencial y/o multidisciplinar que ayudaron a responder las preguntas de para qué y por qué investigar, así como las relacionadas a desde dónde y cómo investigar en educación.

### *1.3.1 ¿Para qué y por qué investigar en educación?*

Desde el punto de vista de Moreno et al. (2011), el para qué se investiga en educación, encuentra su respuesta en el proceso de reflexión que gira en torno a los modos de interacción de quien investiga con su objeto de estudio, y que le permite tener una mirada específica sobre la manera en que se van construyendo nuevos significados.

De acuerdo a Colina (2011), se investiga en educación para saber cuál es el estado que guarda con respecto a otras actividades que confluyen en el tratamiento de los problemas educativos desde diferentes disciplinas y áreas de conocimiento, destacando la importancia del investigador en dicha labor. Esta autora, al igual que Ponce y Pagán (2016), Latapí (2008), Weiss (2018), y Loyo y Solórzano (2013) señalan que la Investigación Educativa de manera amplia, sirve de marco referencial para saber cómo impacta en lo educativo en sus diferentes niveles, espacios o modalidades donde este último tiene cabida. Además, ayuda a conocer sobre el uso aplicativo que tienen las prácticas de Investigación Educativa en espacios académicos, educativos y/o escolares, así como en los de índole económico y político.

Siguiendo el anterior planteamiento, es con Flores-Crespo (2009) con quien se continúa con la insistencia de que la Investigación Educativa debe ser vista y ser posicionada como una actividad que sobrepasa los procesos endogámicos de los propios investigadores y sus centros de estudio o de trabajo, con miras a que dicha actividad trascienda democráticamente con implicaciones directas en los espacios de consulta, colaboración y toma de decisiones, y se supere la toma de decisiones hegemónicas con el propósito de que se atiendan las necesidades del colectivo. No obstante, la diferencia entre la postura de este autor y los anteriores, es que

éste lo ve desde el área de la ciencia política por ser especialista en el área; mientras que el grupo anterior, lo visualizan desde la política educativa, el curriculum y la historia.

De igual modo, Zorrilla (2010) indica que la Investigación Educativa y la política educativa mantienen un vínculo estrecho en el que inciden, convergen y dialogan, según sus ámbitos de acción y reflexión. Por lo que investigar, se convierte en una práctica relacionada con lo político y lo educativo, a partir del cual el investigador debe reconocerse en sus limitaciones y condiciones en las cuales se encuentra.

De acuerdo con Barba, González-Calvo y Barba-Martín (2014), se investiga en educación para comprender la realidad que desea estudiar y de la cual es su intención saber, lo cual posibilita a pensarse y situarse como un sujeto actuante en dicha realidad y a estar constantemente cuestionándose acerca del para qué investigar: si es para conocer, para analizar, para criticar o para comprender.

De manera concordante a la anterior formulación, pero de manera más propositiva, Delgado (2008) menciona que se investiga para romper con posturas paradigmáticas de para qué y por qué se investiga en educación, en donde deben ser superados los usos ingenuos y positivistas al respecto, llegando con ello a cimentar procesos de construcción de interpretación de una realidad no sólo parcial, sino total en la que está inscrito un problema. Es posible reparar que, desde esta perspectiva, se investiga para criticar, para establecer una relación de diálogo con aquello que parece a los propios ojos.

### *1.3.2 ¿Desde dónde y cómo investigar en educación?*

De acuerdo a las investigaciones encontradas, Moreno et al. (2011) plantean que se investiga desde espacios acotados, sea al interior de las universidades, programas de posgrado y/o centro de investigación. En dichos espacios se analizan las diversas formas que toma la investigación en función de los profesores-investigadores y/o los estudiantes que forman parte de los procesos de formación en y para la investigación. Al igual que estos autores, es Cabrera (2013), quien implícitamente asume una postura parecida, al decir que se investiga en espacios sociales determinados y deterministas, a partir de la construcción, reconstrucción y deconstrucción de un objeto de estudio, a través de la generación y producción del conocimiento, en donde los investigadores como especialistas en el campo científico cuentan con las habilidades para hacerlo de manera formal e institucionalizada.

Por otro lado, Castorina y Barreiro (2012) formulan que se investiga en educación desde un enfoque multidisciplinar en el que, en esta perspectiva, el investigador se reconoce como tal, y se plantea constantemente el tratamiento metodológico que debe seguir con la finalidad de tomar distancia y establecer una ruptura con los fetichismos intelectuales y las posturas basadas en el sentido común, y hasta cierto punto, psicologizantes. Aunado a lo anterior, se señala que las prácticas de investigación deben sobrepasar la fragmentación que en ellas se vislumbra en términos disciplinares, ya que su utilidad en diferentes campos de estudio y áreas de conocimiento, suponen ampliar la mirada respecto a un tema de investigación (Osorio-Madrid, 2012).

Asimismo, existen posturas que asumen que investigar en educación, resulta ser un proceso y una práctica bastante complejas. Ello posibilita formular que es necesario investigar desde una mirada multirreferencial, adentrándose al problema con la mayor rigurosidad posible, y tomando distancia del objeto de estudio y/o sujetos de investigación. Según Arias, Cortés & Luna (2018), la Investigación Educativa en tanto práctica, se encuentra imbricada con otros aspectos exógenos de lo que implica hacer investigación en la relación investigador-investigado. Aunado a la imperiosa necesidad de focalizar aquello que va más allá de lo aparente y que se relaciona con el trabajo de campo y la satisfacción de la curiosidad intelectual, así como con la ampliación del conocimiento y su aplicabilidad a situaciones reales.

Por otro lado, el COMIE (2003) sostiene que se hace Investigación Educativa desde la disposición institucional y cultura organizacional en la que el investigador está inserto. De tal manera que éste, debe redimensionar los alcances de sus prácticas, sean próximos o lejanos. De modo similar, se menciona que las prácticas de Investigación Educativa están institucionalizadas según un proceso de construcción constante que no sólo atiende a los intereses del investigador educativo, sino de las políticas institucionales que las dinamizan o alimentan o no, según sea el caso (Zamora, 2012).

De acuerdo con Mijangos et al. (2013) y Muñoz-Izquierdo (2008), las prácticas de investigación educativa deben tratarse desde una perspectiva multifactorial, pues dichas prácticas suponen romper ciertas barreras positivistas al mirarlas como la solución a ciertos problemas educativos; ya que su alcance en tales problemas, no sólo dependen del investigador

mismo, o en su caso de las instituciones quienes financian una investigación, sino de las políticas que a nivel nacional se asumen como propias, y que, por supuesto se vinculan a modelos educativos internacionales.

Según lo señalado por Boarni (2018), y atendiendo a la pregunta de cómo se investiga en educación, plantea que debe hacerse con una mirada comprensiva del fenómeno a estudiar, ya que las prácticas de investigación educativa al interior de los Cuerpos Académicos, sino están condicionados, sí están relacionados con el posicionamiento asumido de cómo es que asumen los integrantes de dichos cuerpos, se debe investigar. Lo cual repercute en cómo perciben un objeto de estudio según sus creencias, valores y valoración de lo que es hacer ciencia en educación y en función de qué se hace ciencia en educación.

Finalmente, Yurén, Pons y Briseño (2016) formulan que se precisa investigar en educación desde el otro y con el otro, ya que las prácticas de investigación educativa se desarrollan y visualizan en el marco del reconocimiento del otro (los pares). Lo anterior encuentra su explicación en cuanto que, al desarrollar trabajos vinculados a lo educativo, el respeto a las diferentes opiniones se convierte en parte fundamental del trabajo colaborativo.

### 1.4 Alternativas para su abordaje como objeto de estudio

Reparar en el tema de las corrientes filosóficas desde las cuales se construye la ciencia en términos conceptuales y explicativos, implica asumir una postura que determina la visión que se tenga respecto a qué es, por qué, para qué y cómo investigar desde las ciencias humanas y sociales. En este sentido, es la *Filosofía de la ciencia* quien atiende dichas inquietudes. En palabras de Serrano (2011), ésta refiere a aquella actividad de reflexión filosófica que gira en torno a la ciencia, en tanto ésta constituye su objeto de estudio. Desde esta perspectiva, el reflexionar filosóficamente respecto a qué se entiende por ciencia y lo que ella involucra, nos invita a pensar que, para hacerlo, existen una serie de corrientes que nos posibilitan al acercamiento a ello.

Desde esta perspectiva, Mardones y Ursua (2010) dan a conocer explícitamente tres perspectivas en lo tocante, las cuales son: la *postura empírico-analítica* (Mardones y Ursua, 2010, p. 73), la *postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística* (Mardones y Ursua, 2010, p. 147), y la *postura dialéctica o crítico-hermenéutica* (Mardones y Ursua, 2010, p. 193), las cuales, a su vez, hunden sus raíces en los antecedentes históricos de la filosofía de la ciencia,

y explican su proceso evolutivo, a partir de las inquietudes gestadas en pos de proporcionar un espacio específico para las ciencias humanas y sociales en el marco de la explicación filosófica de la ciencia en términos generales.

Mardones y Ursua (2010) formulan que esta exigencia de tomar postura y reflexionar filosóficamente en torno a las ciencias del espíritu, culturales, humanas y sociales, surgió alrededor del siglo XIX, cuando emergió una crisis social al momento de querer abordarlas con la intención de explicarlas. Esto, debido a que estas ciencias no podían —ni debían—, ser comprendidas en el marco del modelo seguido por las ciencias físico-naturales.

Dicho lo anterior, las corrientes filosóficas que nos permiten aproximarnos al estudio de las ciencias sociales y humanas, son las siguientes:

a. La postura empírico-analítica. Esta postura tiene sus orígenes a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, la cual tiene como base demostrar que la búsqueda del conocimiento culmina en el dominio de la naturaleza y las actividades del progreso material. Asimismo, sienta sus postulados en torno al cientificismo y la organización racional que del mundo se puede hacer, como forma análoga a las ideas que versan en torno a la cuestión físico-matemática (Mardones y Ursua, 2010).

A pesar de que existan otras doctrinas filosóficas relativas a la visión que se tiene respecto a la ciencia, el positivismo se mantiene vigente en cuanto a los principios básicos a los que hace referencia: la unidad del método, el ideal físico-matemático sobre el cual descansa la ciencia y la relevancia de las leyes generales generadas a partir de la explicación causal de las cosas. Por otro lado, esta postura viene enmarcada por el espíritu positivo propuesto por Auguste Comte, el cual subraya el valor utilitarista de la ciencia, que hace referencia a lo real, lo útil, lo certero, lo preciso, el orden y la organización (Mardones y Ursua, 2016; Comte, 2012).

b. La postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística. Esta postura se manifiesta como opuesta a la postura positivista. Promovida por Hegel a finales del siglo XVIII, pero afinada por Weber en su *Sociología comprensiva* (Mardones y Ursua, 2010, p. 148). Con las ideas de Hegel, se plantea que los hechos históricos, culturales, sociales, psicológicos, entre otros, no pueden ser tratados de la misma manera que los objetos de estudio tratados desde las ciencias naturales; ya que ello supone un modo de

racionalidad distinta, que concibe a la ciencia como diversa y que exige una metodología propia (Mardones y Ursua, 2010).

La sociología compresiva de Weber, sienta sus bases en la sociología de Comte (Mardones y Ursua, 2010), y en el sentido y la comprensión; los cuales atienden a la no separación del investigador con la realidad investigada. De acuerdo con Weber (2014), el sentido se refiere a la parte subjetiva de los sujetos de la acción, que se manifiesta en un caso históricamente dado, y en aquello que aparece al investigador como significativo. Mientras que la comprensión (racional o explicativa), se refiere a percibir de manera interpretativa la relación de sentido a fin de aproximarse a lo que es construido.

c. La postura dialéctica o crítico-hermenéutica. Esta postura hunde sus raíces tanto en la hermenéutica (*hermeneutiké*) (Real Academia Española, 2022, sección consulta), como en la dialéctica *(dialektiké*) (Real Academia Española, 2022, sección consulta). Ambos, considerados en un primer momento, como el arte de traducir e interpretar; y, como el arte de la conversación, el diálogo, la discusión y/o el disenso, respectivamente. Y, en un segundo momento, como una corriente contemporánea donde la verdad es fruto de una interpretación, y como una técnica y/o un método de preguntar y responder, con el fin de alcanzar la verdad (Mora-Escalante, 2015).

Desde esta perspectiva, es posible referir que la postura crítico-hermenéutica, a pesar de que encuentra sus bases en constructos conceptuales no definidos, sí se percibe en ella un común denominador en cuanto tiene como fin último la búsqueda y el encuentro de y con la verdad.

Asimismo, es importante destacar que, esta postura refiere a la propuesta hecha desde la hermenéutica moderna, en donde de acuerdo al planteamiento de Friedrich Schleiermacher (Marones y Ursua, 2010, p. 69), el arte de comprender se asemejaba a un sistema circular —también llamado el círculo de la hermenéutica—. La idea principal de este planteamiento es el de tener presente que, el todo se compone de partes, las cuales deben ser comprendidas antes de contemplar una totalidad, y que cada parte representa un todo, el cual puede dividirse en partes individuales.

Por otro lado, afirmar que, para estar en condiciones para realizar una investigación científica en cualquier área del conocimiento, se precisa de una estrategia metodológica que posibilite de manera clara y concisa, el modo de abordar un objeto de estudio, que incluya el

modelo o enfoque metodológico a seguir, la postura epistemológica desde el cual será observado, el método, la técnica y los instrumentos para la recolección de información.

Desde una perspectiva crítica, "la investigación científica es un proceso que tiene como finalidad lograr un conocimiento objetivo, es decir, verdadero, sobre determinados aspectos de la realidad a fin de utilizarlo para guiar la práctica transformadora de los hombres" (Rojas, 2012, p. 9). En este sentido, la investigación científica no sólo supone producir conocimiento ausente de prejuicios y sentido común, sino que ese conocimiento generado, tenga implicaciones prácticas en la realidad total en la cual esté inmerso el hombre, para que ésta pueda ser emancipada.

A la luz de los anteriores planteamientos, la idea no es poco clara, sino todo lo contrario. Ya que, sobre todo es en la investigación cualitativa, en la que se percibe a la realidad social en constante cambio según su devenir histórico, en donde se encuentran contradicciones y puntos de encuentro, pero también conlleva interpretar a esta realidad como no estática, sino dinámica.

Asimismo, la elección del modelo o enfoque metodológico, sea cualitativo o cuantitativo, dependerá directamente de la decisión del investigador, según la mirada que quiera dar a conocer de su investigación, así como de la propia naturaleza de la misma; por ejemplo, difícilmente se sugiere hablar sobre el tema de representaciones sociales desde un modelo cuantitativo. Por otro lado, habría que agregar que la elección del método, el uso de las técnicas y el diseño de los instrumentos de recolección y análisis de la información está en función de los supuestos o premisas, así como de los objetivos formulados en la investigación. Que, a su vez, se ubican en un marco explicativo más amplio de una realidad social.

De manera general, y de acuerdo con Luna (2017), el enfoque cuantitativo en la IE encuentra su base epistemológica en el funcionalismo que, a su vez, deriva del positivismo; siendo la descripción, la explicación, la evaluación, la inferencia, la agrupación, la correlación, la predicción y/o la generalización su finalidad; apoyándose del método deductivo para obtener datos sólidos.

La elección del tema en un trabajo investigativo, que supone en términos anticipados por un iniciado al respecto, dos cuestiones: la que refiere a que su elección es simple y resulta ser rápida, o bien, la que se vincula con que su definición es compleja, y por tanto tardada.

De acuerdo con Zubizarreta (1998), el tema más apto para la investigación es aquel que es descubierto por el propio investigador o por quien pretenda iniciarse en dicho oficio; y no por aquellos que puedan ser sugeridos por otros. Ello responde al proceso de iniciación en el desarrollo de habilidades intelectuales que, indiscutiblemente se relaciona con el poseer una cantidad de materiales que dilucidan el valor, el sentido, la posibilidad y la primera impresión del tema que se pretende abordar.

Eco (2005) sugiere pensar en una serie de dualismos que giran alrededor de la elección de un tema en particular, que van desde el impacto de éste en toda la investigación en términos científicos, hasta los que se relacionan con la utilidad del tema en términos de impacto social. Finalmente, Umberto Eco (2005) hace énfasis en la importancia de abordar un tema según su temporalidad, su ubicación geográfica y sujetos de investigación; ya que, a partir de ello, se tendrá claridad de lo que se pretende desarrollar. Además de administrar elementos situacionales de la trascendencia de esa investigación en determinada área de estudio y realidad social.

Cabe mencionar que dado que el tema es considerado como un asunto que será estudiado, es de rescatar que éste puede ser de distintas naturalezas: los ya investigados, estructurados y formalizados; los ya investigados, pero menos estructurados y formalizados; los poco investigados y por tanto los poco estructurados y, por último, los no investigados (Hernández, 2006).

### *1.4.1 La postura filosófica*

De acuerdo a las investigaciones encontradas, la tendencia asumida en la mayoría de los casos fue la denominada como *Crítica* con un 9.09%. Que, por su planteamiento formulan que la investigación Educativa (IE) es un tema transversal analizado desde al menos tres áreas de estudio diferentes: la Ciencia Política, la Historia, y por supuesto la Educación. En este sentido, el tratar de desvelar toda aparente naturalidad de la inmersión de la política educativa en la IE, implica toar en consideración cuáles son los discursos que desde ese tipo de política se

implementan normas o regularidades para y en la producción investigativa desde las IES. Y cómo es que, recurriendo a la Historia y la Sociología, por ejemplo, se hace una reconstrucción y deconstrucción de la Investigación Educativa en México (Saur, 2013).

Por otro lado, con un 63.63%, se ubica la corriente *Hermenéutica.* Dentro de esta postura, de manera genérica está la que, por su pregunta de investigación central, pretende conocer a profundidad cuáles son las condiciones y las dinámicas históricas por las cuales la investigación educativa se inscribe en las revistas especializadas en educación en la última década del siglo XX (Cabrera, 2013). Así como aquellas que por su objetivo persigue reflexionar en torno a que la Investigación Educativa es multifactorial y contextual; y destaca tres retos que inciden en la efectividad de la Investigación Educativa: la naturaleza política de la educación, la indefinición de la Investigación Educativa como ciencia, el disloque entre la Investigación Educativa y la práctica de la educación Ponce y Pagán (2016).

Asimismo, se identifican las que tienen por objetivo abordar el concepto de Investigación Educativa, cómo surge y cuál es su fin, desde un punto de vista reflexivo (Ocaña, 2010), y las que pretenden analizar en torno a la relación de la investigación educativa con la práctica escolar y con las políticas públicas en educación (Zorrilla, 2010). Por otro lado, están las que persiguen mostrar el panorama actual de la Investigación Educativa, para arribar por esta vía a una visión más abarcadora y comprensiva acerca de sus fundamentos y de los problemas que ello conlleva (Boarni, 2018).

También se encuentran las pretenden reconocer las condiciones procesuales y situacionales que influyen en las prácticas de Investigación Educativa en estudiantes de maestría, a partir del planteamiento de las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué condiciones influyen en los procesos constitutivos de las prácticas de investigación educativa?, ¿cómo se constituyen las prácticas de Investigación Educativa ante los procesos de subjetivación de quienes producen y desarrollan los procesos de investigación?, ¿de qué manera se vinculan entre sí las prácticas de Investigación Educativa al considerar los procesos de subjetivación en los que devienen y cuál es su sentido en las prácticas institucionales? (Reyes y Anzaldúa, 2011).

En este sentido, también se señalan las que por sus preguntas de investigación parten de un análisis situacional. Tal es el caso de Morales (2011), quien cuestiona si ¿hay una lógica

de construcción específica de la Investigación Educativa en Chiapas?, ¿qué estructuraciones han posibilitado esta lógica?, ¿qué papel juegan las políticas educativas en la configuración de estas estructuraciones?, ¿cómo se está constituyendo el lugar del investigador? y ¿cómo se está definiendo la Investigación Educativa en Chiapas? Así como la de Ramírez (2009), quien cuestiona ¿cómo se integra el conocimiento a la función pública en educación?, ¿cómo se vincula la investigación al desarrollo educativo? y ¿qué relevancia tiene el conocimiento pedagógico para la investigación educativa y la toma de decisiones?, entre otras.

Por último, se hallan las que, por su relación entre investigación y toma de decisiones, se posicionan en decir que es un tema que establece un vínculo complejo y formula que la probabilidad de que los resultados de las investigaciones influyan en la generación, difusión y revisión de las políticas públicas depende de la conjunción de, al menos, tres procesos o dinámicas: un proceso epistemológico, un proceso político y un proceso administrativo (Loyo y Solórzano, 2013).

No obstante, dentro de esta corriente, se identifican dos tendencias: la encaminada a la interpretación con un 27.27%, y la que está encaminada a la comprensión, con un 18.18%. A saber, de estas investigaciones, dentro de las primeras, están:

Las que por su concepto conciben a las prácticas y los procesos de formación para la investigación en programas doctorales como punto de encuentro de diversas culturas presentes en la vida académica (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011).

Asimismo, se identifican aquellas que por sus preguntas de investigación se enfocan a saber ¿cuáles son sus condiciones de creación y recreación del conocimiento sobre lo educativo, cuáles son sus prácticas de investigación y qué productos tienen?, ¿cuál es el destino que tienen los resultados de las investigaciones que realizan, quiénes son los consumidores de ellos y en qué medida son tomados en cuenta por los agentes encargados de los proceso de toma de decisiones sobre lo educativo?, ¿cuáles son los enfoques filosóficos, teóricos y metodológicos que crean y recrean estos Cuerpos Académicos y grupos para emprender sus investigaciones? y ¿cuáles de sus enfoques o propuestas filosóficas, teóricas y metodológicas han trascendido o tienen posibilidad de trascender más allá del grupo como generación original de conocimientos y en qué ámbitos se están recuperando? (Mijangos, Canto, Hernández, et al., 2013).

Por último, se señalan aquellas que por su conclusión plantean que el reconocimiento es el componente ético ineludible de las formas de relación que requieren dos prácticas académicas actuales: la enseñanza centrada en el estudiante y el trabajo en colaboración en Cuerpos Académicos. Los autores sostienen que los cambios efectivos en las prácticas universitarias que se han recomendado en relación con el ejercicio de la docencia y el ejercicio de la investigación, requieren más decisiones éticas que cambios técnicos o administrativos (Yurén, Pons y Briseño, 2016).

En tanto que, dentro de las segundas, mencionamos a las que concluyen que a) las prácticas de Investigación Educativa se constituyen socio-históricamente bajo una doble relación y expresión dialéctica; es decir, tanto de institucionalización de dichas prácticas (conforme mandatos normativo-organizativos instituidos durante esta historia institucional), así como del ajuste constante, a las diversas tensiones (científico-institucionales) y presiones (político-académicas) que, originan varios conflictos entre sujetos y grupos académicos distintos (Zamora, 2012).

Por otro lado, se hace alusión a las que por sus objetivos pretenden analizar el fenómeno del impacto de la investigación científica sobre la práctica docente para lograr conocer las condiciones, acciones/interacciones y consecuencias relacionadas con él, derivadas del análisis de los datos proporcionados por los profesores (Díaz, 2010).

Asimismo, otra de las grandes corrientes que se destaca, es la *Positivista* en menor medida con un 36.36%. Dentro de ésta, se pueden rescatar las que por su objetivo pretenden reportar el crecimiento del campo de la investigación educativa en relación al número de investigadores en educación, que son reconocidos como tales por asociaciones relacionadas con la Investigación Educativa o por laborar en instituciones o centros de investigación como investigadores en educación y mostrar una participación activa en el campo (Colina, 2011). Del mismo modo, están las que pretenden únicamente conocer y describir la práctica investigativa y el tipo de conocimiento generado por los graduados de los programas de posgrado (Figueroa, 2016).

Por otro lado, se hallan aquellas que, por su sentido utilitarista, plantean que la Investigación Educativa es una actividad o una profesión fragmentada, en el sentido en que ésta se desarrolla no sólo desde diferentes disciplinas o áreas de conocimiento; sino con

utilidad diferente a las propias de la investigación, la cual se asume desde los diferentes sujetos que se encuentran inmersos en el campo académico, relacionada a su vez con la formación de los investigadores educativos (Osorio-Madrid, 2012).

En este tenor de ideas, también se hallan las que por su orientación describen a la Investigación Educativa como una actividad gestada en países extranjeros -sean europeos, estadunidenses y sudamericanos- y que posibilita el mirar con detenimiento cuáles son otras condiciones personales o individuales, así como institucionales y grupales dentro de las Instituciones de Educación Superior (Martínez, 1996). Asimismo, se encuentran, las que por su pregunta central de investigación refiere a conocer qué es lo que inhibe para la construcción de redes o alianzas estratégicas entre los agentes heterogéneos para generar conocimiento e innovación en México (Gerónimo, 2015).

Por último, se localizaron investigaciones desarrolladas al amparo la postura crítico-hermenéutica, con un 5.5% que, por su objetivo pretende evaluar (y no medir), hasta qué punto el sistema de investigación y desarrollo educativo está funcionando en México de manera efectiva para crear, cortejar, y distribuir el conocimiento de forma tal que la práctica y la política puedan estar alineadas. Así como por el supuesto teórico que plantean, el cual refiere a que el sistema de investigación y desarrollo en educación tiene un amplio potencial, en tanto asegura una mejor base del conocimiento en las futuras decisiones del Sistema Educativo Mexicano (OCDE-CERI, 2004).

### *1.4.2 El modelo metodológico*

De acuerdo al tipo de metodología utilizada, se puede decir que, en mayor medida se ubica a la *cualitativa* con un 78.57%, le sigue la *cuantitativa* con un 21.42%, y por último la *Mixta* con un 7.14%. Dentro de la primera, hacemos alusión a las que se encaminan a preguntar en torno a: qué forma asume la relación entre las culturas presentes en la vida académica de un programa doctoral, las prácticas y los procesos de formación para la investigación; cuáles son las condiciones y las dinámicas históricas por las cuales la investigación educativa se inscribe en las revistas especializadas en educación en la última década del siglo XX; cómo se institucionalizan las prácticas de investigación educativa dentro de las universidades; cuál es la importancia del desarrollo de las prácticas de investigación educativa en su relación con la política educativa; cuáles son sus condiciones de creación y recreación del conocimiento sobre

lo educativo, y qué se configura como prácticas de Investigación Educativa, en tanto a los productos generados.

Por sus objetivos destacamos aquellas que pretenden: saber las asignaciones de sentido atribuidas a las prácticas de Investigación Educativa; fomentar la discusión entre la articulación del desarrollo de tales prácticas en tanto prácticas innovadoras del conocimiento en relación con la toma de decisiones; reflexionar en torno a la Investigación Educativa y el modo en que se enfrenta a las políticas neoliberales asumidas dentro de las universidades, reflexionar alrededor de las recomendaciones para la agenda de investigación social y educativa, en el marco de su uso y aplicación; reconocer sobre las condiciones contextuales e individuales que influyen en las prácticas de Investigación Educativa desde la posición de estudiante, así como delinear las tendencias que caracterizan las formas bajo las cuales se hace y se concibe a la investigación.

Desde el tipo de investigación cuantitativa, destacamos aquellas establecen un vínculo de causalidad entre las prácticas de Investigación Educativa desarrolladas desde diferentes áreas de conocimiento, con respecto a la utilidad que éstas tienen en la práctica docente y en la política educativa, a partir de la utilización de encuestas. Asimismo, están las que visualizan a las prácticas de Investigación Educativa desde una perspectiva pragmática, en tanto coadyuvan al crecimiento económico del país.

Finalmente, las que recurrieron a una de tipo mixto, se señalan a las que tienen por objeto conocer y describir las prácticas de Investigación Educativa y el conocimiento que se genera, a partir de la utilización de la encuesta, el análisis de contenido y las entrevistas, como instrumentos de recogida de información. También se mencionan a aquellas a las que, por su conceptualización, asumen a las prácticas de Investigación Educativa como un proceso complejo, en tanto se encuentran enmarcadas en espacios universitarios bajo procesos y escenarios coyunturales a ellos. Por último, las que utilizan el análisis documental para mostrar la forma de vinculación entre los agentes heterogéneos (universidad o Instituciones de Educación Superior, empresa, gobierno, organismos intermedios, sociedad civil) para la producción de conocimientos e innovación, en razón de las exigencias de la globalización y las tendencias internacionales de colaboración.

Por otro lado, y de acuerdo a la sistematización de la información encontrada, los métodos utilizados fueron diversos. Por mencionar: el Análisis del discurso con un 27.77%, el estudio de casos con un 22.22%, el análisis documental con un 16.66%, la etnografía y la teoría fundamentada con un 11.11%. Y, por último, el análisis de contenido y el análisis institucional con un 5.55%, respectivamente.

Dentro de las técnicas y los instrumentos utilizados, podemos mencionar los siguientes: el análisis documental, en un 21.42%; la observación, al igual que los cuestionarios con un 10.71%, los relatos con un 10.71% en sus diferentes variantes (de prácticas en situaciones concretas y autobiográficos).

Con un 7.14% se encuentran las entrevistas, en sus diferentes modalidades: en profundidad, colectivas y focalizadas. La encuesta con un 7.14%. El diálogo informado con un 3.57%, y en lo relativo al discurso, se pudieron identificar: la trama discursiva (3.57%), el análisis del discurso (14.28%), el análisis político del discurso (3.57%), y el análisis del contenido (7.14%).

### *1.4.3 El tema*

Dentro del desarrollo de este apartado, es importante destacar que todas las investigaciones encontradas referentes a las prácticas de Investigación Educativa, se focalizaron en el marco de la educación superior, y que los temas fueron variando según el referente empírico aludido. En este sentido, es posible decir que el estudio de dichas prácticas, ha sido en relación a los procesos de formación para la investigación (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011). Éste, entendido como el proceso de escolarización por el cual transita el doctorante dentro del área de la educación, junto con sus profesores con la intención de iniciarse en la práctica investigativa.

Por otro lado, las prácticas de Investigación Educativa se han vinculado con las representaciones sociales (Castorina y Barreiro, 2012). De igual modo, se han estudiado respecto al crecimiento que guarda la investigación educativa, a partir de quienes la ejercen o desarrollan (Colina, 2011; Dobles Trejos, Jiménez-Corrales, Ruiz-Guevara y Vargas-Dengo, 2015; Gerónimo, 2015, Acosta y Costales, 2015).

Asimismo, ha sido abordada en cuanto al sentido que se le da, a partir de la producción derivada de la investigación educativa (Cabrera, 2013; Figueroa, 2016). Por otro lado, la

Investigación Educativa, en tanto práctica, se asocia al tema de la pertinencia social, de acuerdo con Arias, Cortés y Luna (2018).

Por último, las prácticas de Investigación Educativa se han relacionado con la aplicación y uso que se otorga a éstas en diferentes contextos educativos y académicos (Saur, 2013; COMIE, 2003; Ponce & Pagán-Maldonado, 2016; Latapí, 2008; Barba, González-Calvo y Barba-Martín, 2014; Delgado, 2008; Ibarra, 2018; Loyo & Solórzano, 2013; Moreles, 2009, Muñoz-Izquierdo, 2008; Ocaña, 2010; Osorio-Madrid, 2012; Zorrilla, 2010; Boarni, 2018; Massé, 2000; Gutiérrez, 1998; Reyes & Anzaldúa, 2011; Martínez, 1996; Ramírez, 2009; Zamora, 2012; Flores-Crespo, 2009; Weiss, 2018; Mijangos, Canto, Hernández, et al., 2013; OCDE-CERI, 2002; Díaz, 2009; Yurén, Leticia Pons & Briseño, 2015).

## Capítulo 2. La cultura académica disciplinar

El objetivo de este capítulo es proporcionar un marco conceptual sobre el cuales versa el término de cultura académica disciplinar a partir de génesis que guarda dicho concepto con el de cultura. Por ende, se sustenta que la aproximación al tema de cultura académica disciplinar, obliga a remitirnos al contexto histórico-conceptual desde el que encuentra sus raíces, así como de su evolución y, por ende, su transformación. Ello, por ser un concepto relativamente nuevo dadas las construcciones teóricas que se han formado en torno a él. En este sentido, se propone acudir al término *cultura* en un primer momento, en tanto allí se ubican sus primeras referencias, las cuales permitirán contar con la base conceptual desde diferentes miradas, trayendo a la luz la narrativa que se ha desarrollado respecto a ella. Posteriormente, se aborda el concepto en su dimensión antropológica y sociológica, pues éstas constituyen en primera instancia el marco explicativo y referencial del concepto, ya sea desde la cuestión teórica, como desde la cuestión empírica.

De igual modo, se exponen cuáles son las principales aportaciones conceptuales de los términos cultura, cultura académica, cultura disciplinar y cultura académica disciplinar, por dos motivos: el primero, es el que está relacionado con la evolución del concepto, y el segundo, porque dichos conceptos están imbricados en las investigaciones encontradas. No obstante, también se dan a conocer algunos otros conceptos que están estrechamente ligadas a él, a saber: cultura de formación y disciplina.

Asimismo, se analizan sucintamente dos elementos que se ponen en juego para ahondar en el tema en cuestión, los cuales refieren a *lo educativo* y a *lo académico* principalmente porque tales elementos son usados en el discurso de las investigaciones encontradas. Por otro lado, se desarrollan los subtemas de *la cultura académica disciplinar al interior de las universidades*, así como el de *cultura académica disciplinar al interior de los Cuerpos Académicos*, por ser dos escenarios que no pueden verse separados del tema debido a que las investigaciones consultadas son desarrolladas en esos campos y porque constituyen un espacio de discusión que, de acuerdo con esta investigación documental es oportuno abordar.

### 2.1 Antecedentes histórico-conceptuales

Pensar en torno al término *cultura*, nos remite a hacer alusión a dos cuestiones básicas para su descripción, análisis y discusión. Primero, en que es un término plural, diverso y polisémico,

desde su conceptualización hasta en su uso de la comprensión del fenómeno social, educativo, político o económico; y segundo, que inevitablemente es necesario tomar distancia de las prenociones y juicios de valor meramente subjetivas que, como investigadores sociales, se suelen tener anticipadamente en el tratamiento de un tema. Dicho lo anterior, es preciso desarrollar los puntos referidos.

Decir que el término es plural, implica considerar que éste se presenta en más de un escenario y marco explicativo. Lo cual quiere decir que, así como puede ser abordado desde la sociología, puede serlo también desde la antropología, la historia, la etnología, la filosofía y que, en consecuencia, el contenido desde ese marco explicativo puede desvelar varios elementos referentes a la cultura, por ejemplo: creencias, valores, herramientas, costumbres, entre otros.

Por otro lado, es diverso por cuanto remite a formular que su naturaleza es distinta, y que, por lo tanto, no se asemeja a otros términos trabajados desde las ciencias sociales a pesar de que tenga un sentido social que atender enclavado en una orientación humanista. Finalmente, es polisémico en tanto puede tener diferentes conceptualizaciones teóricas que fungen como un parteaguas para explicar cualquier fenómeno social. Desde esta perspectiva, al referirnos y hacer uso de este término, se ponen en juego una serie de elementos que confluyen en la construcción, reconstrucción o deconstrucción del objeto de estudio que pretende ser abordado.

En términos del proceso de investigación, la cuestión aducida al posicionamiento paradigmático en cuanto al tema de la filosofía de las ciencias, el marco teórico y referencial desde el cual se esté situado, la metodología empleada para el tratamiento de la información, los sujetos de investigación con los que se tenga contacto y el marco contextual dentro del que se parta, tienen implicaciones serias en la explicación y obtención de la información. La cual, en un primer momento, se refleja en el planteamiento del problema; en un segundo momento, en el análisis de la información; y en un tercer momento, en las conclusiones o hallazgos obtenidos del estudio.

A la luz de estos planteamientos, Bottomore (1992) señala que el término cultura ha sido utilizado por diversos filósofos como Pascal y Descartes desde el siglo XVII, transcurriendo a la época contemporánea con autores como Auguste Comte, Saint-Simon y

Herbert Spencer. Su utilización ha sido con la finalidad de explicar las transformaciones sociales en una sociedad preindustrial hasta llegar a nuestros tiempos con autores vigentes como Geertz (2006), Bourdieu (1990), García (1990) y Bauman (2013), quienes han recurrido al término para explicar y comprender fenómenos sociales y/o culturales en el marco de los estudios antropológicos primitivos y tribales, la evolución de la sociedad en términos evolucionistas, las formas de construcción y apropiación de la cultura en términos estéticos, por ejemplo.

Ander-Egg (2009) plantea que la aparición de la palabra *cultura* data del siglo XV, misma que utilizada en latín para designar al trabajo de la tierra ya que el verbo latín *colere* deriva de la palabra cultura, que, a su vez, hace alusión al acto de cultivar. En ese sentido, es posible partir de la idea de que dicha palabra denota una esencia en lo tocante a incorporar, hacer crecer y sembrar. Sin embargo, su aplicación se realiza al margen de diversas esferas de la actividad humana: las artes, la educación y los modos de convivencia.

Continuando con Ander-Egg (2009), la palabra cultura hunde sus raíces en el Renacimiento (siglos XV y XVI), o incluso antes de esta época; ya que fue Marco Tulio Cicerón en su obra *Disputas Tosacalanas* (45 a. C), el primero en utilizar el término al relacionarlo con la razón humana, haciendo una clara distinción con la Filosofía: "La filosofía es la ciencia de la vida, y la cultura del alma es la filosofía (*cultura animianten philosophia est*), que lleva al hombre a conseguir su condición humana" (Ander-Egg, 2009, p. 8). Sin embargo, dicho término ha tenido un recorrido histórico-social que da cuenta de las transformaciones por las que ha atravesado al margen de los procesos de construcción y de los diversos fenómenos de estudio a tratar.

En este entendido, durante el Renacimiento, la palabra se relacionó indiscutiblemente con las artes y la literatura. Durante la Edad Media, el término se desdibuja cuando se inicia a hablar en torno a Dios al abordar cuestiones religiosas. En los siglos XVI y XVII, la palabra comienza a utilizarse como sustantivo para designar las distintas significaciones de un modo de actividad en particular: la cultura del maíz, la cultura de las artes, la cultura del pensamiento. En el transcurso del siglo XVIII adquiere identidad propia específicamente en Francia al dar cuenta del estado alcanzado por el hombre como resultado de un proceso educativo. Y,

actualmente *cultura* se utiliza para hacer referencia a lo que es y ha sido creado por y para el hombre, que difiere de lo proporcionado por la naturaleza (Ander-Egg, 2009).

Como se puede percibir, el término gira en torno a una idea eurocentrista desde su origen hasta su evolución, y en ocasiones, a su aplicación y uso. Ello posibilita plantear dos cosas: una, que el referente desde el cual se explica un fenómeno en México u otros escenarios, viene enmarcado desde las vivencias y manifestaciones externas a lo propio; y la otra, que el término es ya de por sí complejo y simple a la vez. Lo anterior, porque no hay una definición exacta, correcta y única en torno a él y lo que conlleva, y, porque a pesar de que todas estas ideas que se entretejen a su alrededor son diferentes, mantienen su esencia al hacer alusión a la evolución, el crecimiento y al sembrar en torno al ser humano.

En consecuencia, el término a nivel teorético puede ser siempre debatible, pues parte de la subjetividad de lo observado o analizado. Sin embargo, pragmáticamente supone debería convertirse en algo más objetivable en el marco del objeto de estudio y/o de los sujetos de investigación a abordar. Dicho en otras palabras, esto sugiere plantear que la palabra cultura requiere ser dotada de un sentido de distinción en cuanto a su carácter práctico. Asimismo, habría que tener en cuenta otras precisiones respecto a: a) el cómo y el qué se relaciona con dicho término; b) sus alcances y usos; y c) las formas que adquiere según el contexto en el que se sitúa. Lo cual se describe a continuación.

El término cultura puede percibirse como el cúmulo de adquisición de conocimientos que se reflejan o no, en el consumo o producción tanto de saberes disciplinares o artísticos, como con lo que se posee en términos materiales. Esta percepción, se constituye como aquello que se ha dado y viene dándose, lo cual se traduce en modos de actuar o de pensar entre los hombres, y que son el resultado de la convivencia entre ellos expresándose en las obras o instituciones de las cuales forman parte —y que han sido elementos para su conformación—. Dicha demarcación conceptual es contemplada como producto de un conjunto de intersecciones entre los individuos, traducida en la actividad humana y vinculada a la transformación y evolución constante de una persona o de un colectivo, según sea el caso.

Es de percatarse hasta el momento, que existe un cómo y un qué asociado a la cultura según los matices que ésta adquiere. En el primero de los casos, la cultura cobra un sentido elitista, pues no todas las personas tienen acceso a esas formas de ingreso y apropiación de

bienes culturales materiales, intelectuales o simbólicos. Asimismo, sus formas de adquisición varían de una persona a otra, incluso en los mismos contextos, ya que también éstos suelen tener un elemento de distinción entre ellos.

En el segundo punto es posible formular que el término cobra una forma de sincretismo, pues es el resultado, el reflejo de la mezcla de la convivencia de los individuos. Allí todo es cultura. El individuo es construido y es constructor —a la vez— de un todo que está relacionado con la historia de vida de las personas, del lugar y del colectivo social del que forma parte. Y, en el último de los casos, la cultura se vislumbra como aquella posibilidad de crecimiento del ser humano y del colectivo en todos los sentidos pensados que pueden reflejarse o no en diferentes estilos de vida, valores compartidos, tradiciones y/o creencias.

Según sus alcances y usos, la cultura se puede abordar desde cinco sentidos: a) lo artístico, b) lo humanista, c) lo social y cívico, d) lo político y e) lo antropológico. En el primero, la cultura refiere a todo aquello con una dimensión estética de las bellas artes y la literatura con un carácter meramente axiológico y valorativo. Lo cual quiere decir que depende de los juicios valorativos de una persona para decir qué es o no culto o qué es o no bello. Por otro lado, el sentido humanista de la cultura se refleja en las cualidades que como personas se goza y que intervienen de manera directa o indirecta en el modo de convivir con los otros, mismo que tiene que ver con cómo me desarrollo armónicamente con mi medio a partir de lo que soy o pretendo ser. En tanto que, su alcance social y cívico se vincula con el sentido de responsabilidad cívica con respecto a los ciudadanos y cómo es que éstos se asumen en un determinado tipo de sociedad, por ejemplo: una sociedad democrática.

El sentido político, se relaciona desde la Ciencia Política con la *cultura política* que se practica en el marco de una comunidad política; es decir, con la conducta del ciudadano frente a temas de decisión y participación política. Lo anterior, al margen de lo que Calderón (2017, p. 590) conceptualiza como cultura política:

> La cultura política es el conjunto de ideas, sentimientos, valores, información, actitudes y capacidades políticas, que se manifiesta en la práctica política de los ciudadanos, grupos, líderes y comunidades, así como en su memoria histórica, en los modos en que elaboran las dinámicas políticas, sociales, culturales y económicas de su país, y en los significados que dan a la vida política.

Por último, el sentido antropológico engloba todas las manifestaciones que el individuo devela en su devenir cotidiano que, en ocasiones son ininteligibles a la comprensión humana, y que, desde esta perspectiva, no suelen usarse juicios valorativos en el sentido de plantear que una cultura es mejor que otra.

Ante lo expuesto, se reflexiona en torno a los diferentes alcances que tiene la cultura según la mirada bajo la cual pretenda ser comprendida. Algunos de ellos pueden ser antagónicos entre sí dada la naturaleza de la ciencia desde la que pretenda ser abordada, pero también depende del sentido que quiera darle el científico. Implícitamente, se pueden percibir posturas sociológicas y/o antropológicas que van desde el estructural funcionalismo, hasta más abiertas como las críticas y comprensivas. Asimismo, este marco posibilita discernir sobre los diferentes modos de hablar de cultura sin minimizar constructos sociales en torno a ello que, contemplados de manera tácita, por ejemplo: el concepto de individuo anómico desde el sentido social y cívico (Durkheim, 2019), el de sensibilidad y ser humano.

Por otro lado, las formas que adquiere el concepto según el contexto socio-histórico manifiestan un modo de expresión válido al momento de aproximarnos a las maneras atípicas y poliformes que lo conforman. En este punto, se identifican cinco formas en sus modos de manifestación que van de lo comúnmente conocido a lo poco conocido comúnmente. A decir de ello, son Ander-Egg (2009) y Fucito (1999) quienes sucintamente aluden a ello:

1. La cultura de élite refiere a aquella que tiene lugar en lo que se adjetiviza como lo más distinguido y sobresaliente, que es consumido por las personas que se consideran “cultivadas”, y la cual, a su vez, es producida por quienes están en las posiciones más altas de las diversas esferas gubernamentales, educativas, culturales, religiosas, sindicales o profesionales, y que refiere a aquellos quienes gozan de cierto capital intelectual, cultural y simbólico (Bourdieu, 2009).
2. La cultura de masas alude a toda aquella expresión resultado de la influencia y alienación al aparato de los medios de comunicación masiva bajo el cual los sujetos son vulnerables a su inculcación, sea a partir de su consumo acrítico o porque son susceptibles a ello de manera indirecta. Este tipo de cultura puede darse o no, al margen del sistema predominante que tiene que ver con lo que se supone interesa a una clase hegemónica se inculque, ya sea como medio de homogeneización cultural o como

medio de transmisión cultural con fines a la integración de aquellos sectores que pueden estar alejados de sistemas que contribuyan a gozar de una mirada de formación hacia la cultura y las artes.

3. La cultura popular y cultura del pueblo, como otra mirada bajo la cual se puede expresar, la presencia de cierta ambigüedad en cuanto a su definición, ya que, por un lado, suelen confundirse dichos conceptos, y por otro, se distinguen claramente, pero además presentan un punto de encuentro. En ese sentido, se plantea que: a) la cultura popular es lo mismo que cultura del pueblo; b) su distinción reside en que la primera tiene un carácter universal en donde supone que es expresión del grueso de la población y no es privativa de algunos cuantos; mientras que la segunda, refiere al desprendimiento de un proceso de dominación que se entremezcla y se convierte en parte de la expresión del pueblo; y c) la imbricación entre ambas, se da cuando la cultura popular que surge de la propia realidad del pueblo, se halla inmersa en la cultura del pueblo.
4. La cultura hegemónica y cultura subalterna, establece serios elementos para su distinción por cuanto son posibles de ser analizados como las expresiones de lo dominante y lo dominado. Así pues, la primera se vincula con aquello que es hegemónico y/o dominante, en tanto impone ciertos modos de pensar y de actuar, y la cultura subalterna es aquella que se encuentra sin discusión alguna a una supeditación de lo que se supone se debe seguir, que es aceptada como verdadera según la exposición a la primera. Esto último, sin perder de vista que en la cultura subalterna coexisten ciertos atributos que son propios de ella, a saber: que es dinámica y creativa.
5. La contracultura es básicamente aquella forma de expresión que representa la resistencia a la inculcación de lo establecido, de lo socialmente impuesto. Se configura como una cultura alternativa a aquello que es comúnmente aceptado. Por lo tanto, la definición de cultura puede variar según el contexto en el que opere.

### *2.1.1 Aproximación al concepto de cultura desde su dimensión antropológica*

Como otras ciencias sociales y humanas, la antropología no ha escapado de la discusión tan sostenida ya en cuanto a la validez e historia de ésta. Para el caso de esta ciencia, el debate no se centra en relación a su permanencia y uso en los estudios comprensivos en torno al hombre, en un primer momento, y a la sociedad, en un segundo momento. Nadel (1985), señala que

esta ciencia surge como una de las ramas de la investigación, independiente de otras como la psicología, la historia, la geografía humana y la arqueología. No obstante, es hasta hace ya cien años que en cuanto rama de la investigación deja de serlo y toma el carácter de disciplina científica.

El mismo autor continúa diciendo que sus raíces dentro de la investigación se ubican en el estudio de los pueblos primitivos, siendo no exclusivo de ella, ya que son la historia y la sociología quienes alternativa y transversalmente hacen un acercamiento a éstas y otras formas de manifestación del hombre y de la sociedad (Nadel, 1985). Por tanto, la ruptura con éstas se puede percibir en cuanto a: la concepción de que lo que pretende ser estudiado debe atenderse como algo *no sabido,* la metodología empleada para el tratamiento de los fenómenos sociales y el nivel de profundidad con la que el investigador se asume en relación a cómo ocurrieron u ocurren los hechos a nivel de causalidad (Nadel, 1985).

En lo que refiere a cuál es el enfoque en el que se basa la antropología como ciencia es en definitiva de tipo comprensivo, ya que, como disciplina empírica, el antropólogo vive y está en constante interacción con sus sujetos y medio de investigación, en donde el método y la sistematicidad deben estar siempre presentes con la finalidad de dar cuenta de una formulación ordenada —y no contaminada—del fenómeno social o cultural a observar. En lo tocante a cuáles son los fines que persigue la antropología social, se ubican dos: el de la explicación y el de la descripción. El primero, en tanto goza de la capacidad de ir más allá de los datos presentados y obtenidos por cuanto se introduce en aquello que puede ser asumido como "lógico" o "evidente"; y el segundo, porque su fundamento lo encuentra en la observación basada en un trabajo meramente etnográfico.

En este punto, pareciera ser que la etnografía y la antropología social y/o cultural, son imperativos una de la otra. Sin embargo, ambas se complementan pues proporcionan conocimientos más profundos, y por ende, más extensos. Lo cual implica considerar que no sólo hay una sistematización, sino una clasificación y establecimiento de un orden del acto de observar y de desechar aquellas nociones basadas en el sentido común. Dicho en otras palabras, hay una separación de una simple observación vulgar, de una observación científica que, en consecuencia, traen como resultado un no-divorcio entre la teoría y la observación.

El lugar que ocupa la antropología social y/o cultural dentro de esta investigación, básicamente es preponderante en dos sentidos: 1. por ser la primera ciencia que utiliza el término cultura que, antecede a la sociología, y 2. porque se advierte que, el estudio de los grupos sociales y el hombre, insertos al interior de las instituciones sociales, son elementos que se ponen en juego al comprender un todo a partir de algo en particular.

En relación a lo anterior, la noción de *cultura* desde una dimensión antropológica, se comienza a estudiar en Europa en el año de 1871 con E. B. Tylor, inspirado en los estudios de Gaston Klemm. Tylor (1871) como antropólogo inglés define a la cultura como sinónimo de civilización y la entiende en un sentido etnográfico amplio, al considerarla como "un conjunto complejo que abarca los conocimientos, las creencias, el arte, el derecho, la moral, las costumbres y los demás hábitos y aptitudes que el hombre adquiere en cuanto miembro de la sociedad" (Rocher, 1996).

Es importante recuperar el planteamiento antes presentado, ya que a partir de ello es posible concebir a la cultura como un todo complejo. El cual no es fácil de explicitar debido a que cada uno de los términos que ésta engloba son en su mayoría subjetivos —y otros también, objetivos—. Ello abre la puerta para reflexionar a que, antropológicamente hablando, se mantiene una estrecha relación con una colectividad y a hechos observables. En este sentido, se subraya que dicho término está ligado ineludiblemente a un trabajo de campo observacional y de vivencia en concurrencia con el otro.

Expuesto lo anterior, es preciso señalar que la noción de cultura —desde la antropología—fue adoptada por la escuela inglesa y norteamericana, pues fueron William G. Summer, Albert Keller, Bronislaw Malinowski, Oscar Lewis, Clark Wissler, Edward Sapir, Franz Boas y Ruth Benedict, quienes refieren en sus estudios a la cultura; señalando incluso que la antropología es la *ciencia de la cultura* desde la escuela norteamericana (Rocher, 1996, p. 107). Mientras que, desde la escuela inglesa, se hace una división de la ciencia antropológica en antropología física y antropología cultural, debido a los objetos que atiende cada una de estas (Rocher, 1996, p. 107; Ander-Egg, 2009).

Sumando a la idea de que las instituciones son otro espacio de estudio en el campo de la antropología, éste se convierte en un elemento más en el que se concreta cualquier tipo de acción social. En este sentido, el papel de las instituciones es la de reglamentar ciertas

conductas bajo una normatividad consensuada que está paralelamente ceñido a la búsqueda de estandarización de los procesos que ello implique.

En consonancia con lo aquí planteado, Kardiner (1975) insiste en formular que las instituciones tienen una intencionalidad de regular la conducta social para la consecución de ciertos fines, así como un sentido de persistencia. Lo cual significa que éstas pueden sancionar aquello que vaya en contra de salvaguardar lo que se considere necesario para la seguridad del individuo o del grupo social. Empíricamente, es posible señalar con este argumento que, a pesar de que las instituciones tienen un carácter regulatorio y normativo, en su interior también existen variaciones. Ello, remite a replantear que no todo es homogéneo, y que, en este sentido, los modos de actuar pueden ser distintos a lo que se ha "adoptado" e implementado como lo ideal, lo legítimo.

Lo anterior supone que estas variaciones en las acciones no se dan en el vacío, ni surgen de la nada. Es decir, se gestan por los actores que se convocan al interior de los grupos sociales con creencias de normas e ideales distintos en la consecución de ciertos fines en su totalidad o no, que se traduce en un choque en los valores, las creencias o los modos de actuar en general, y que, a su vez, también pueden ser válidas para el grupo o el individuo, y que son distintas a lo dispuesto.

Desde esta perspectiva, es posible formular que para que una institución social exista y permanezca, debe ser válida para la mayoría de sus miembros, o en todo caso, para la totalidad de éstos, pues al tener presente dicho precepto, se tiene claridad en cuanto a que dicha institución surge y vive para algo, para alguien y en pos de orientar las funciones y modos de actuar de sus integrantes en lo que se supone un engranaje o maridaje de los mismos. Y que, al no existir tal condición, las instituciones comienzan a sufrir una crisis en su interior con repercusiones para cada uno de sus integrantes dentro de un contexto social.

### *2.1.2 Aproximación al concepto de cultura desde su dimensión sociológica*

En la actualidad, el acercamiento a la comprensión y explicación de la cultura desde el estudio de la sociología se percibe como adecuado en virtud de que el uso de la teoría social proporciona un marco explicativo que es útil para describir los fenómenos observados con fines a su clasificación y análisis. No obstante, en tiempos precedentes existieron elementos

de debate que se han entretejido respecto a su objeto de estudio, conceptualización y finalidades. En este sentido y de manera general, resulta ser requisito adentrarse en lo relativo a qué es la sociología y cómo es que ésta ayuda a entender el tema de estudio, y de manera particular, habría que hacer ciertas precisiones prácticas respecto a si el tema será visto desde una mirada de la macro o la microsociología, según sea el caso.

En relación a lo anterior, la historia de la teoría sociológica se divide en tres etapas (Morales y Abdul, 1997): 1. La prehistoria de la sociología, la cual surge a mediados del siglo XIX con Auguste Comte al ser el primer científico en utilizar el término *sociología* en sustitución a su expresión de *física social* (2012). Sin embargo, es sabido por los estudiosos de las disciplinas científicas plantean que es en el marco de la necesidad por explicar diversos y particulares fenómenos sociales que emergen nuevas propuestas para introducirse en éstos, de tal manera que logren explicarse. De modo que es consustancial a ello que se reduzcan procesos histórico-sociales a una mirada intelectual única y dogmática.

De manera particular, fue en Grecia con Platón y Aristóteles que ya se discutía en torno a la naturaleza social del hombre. En esta primera etapa, se destaca la existencia de factores de orden intelectual-teórico que tuvieron la intención de brindar a las ciencias sociales las mismas herramientas del método científico utilizadas dentro de las ciencias naturales. Siendo discutibles, por considerar a las ciencias del espíritu como únicas, en donde no hay leyes que seguir, ni realidades dogmáticas.

A ello se suma la concepción evolucionista de la sociedad que recuperaba la premisa de que ésta en tanto organismo, estaba conformado por partes diversas que desempeñaban una función específica, la cual, a su vez, conformaba un todo, así como los actores sociales y políticos que dieron lugar al nacimiento de esta ciencia, en el marco de la revolución industrial y la revolución francesa, surgidas en Europa como parte de las revoluciones democráticas y el surgimiento del capitalismo y la crítica social .

La segunda etapa, es la que tuvo lugar entre la última década del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial, y coincide con el proceso de industrialización en Europa y Estados Unidos, respectivamente. Las características que se destacan en esta etapa son: el abandono del dogma evolucionista; el papel de los factores no-racionales como los sentimientos y los instintos en las relaciones sociales; las reacciones contra el positivismo; la influencia de Marx; y los sellos

nacionales de diferentes escuelas de pensamiento, principalmente la francesa y la alemana, y la italiana y norteamericana, secundariamente.

Por último, la tercera etapa de su evolución es la que se gesta a partir de 1920 y que, a la fecha sigue resonando a causa de dos hechos fundamentales. Uno de ellos se relaciona con la ruptura con las escuelas de pensamiento tradicionales. El otro refiere a búsqueda de la institucionalización académica y profesional de la sociología en las ciencias humanas y sociales como una disciplina científica. Ello, se vincula directamente con el posicionamiento de la sociología dentro de un marco legal de estudio —comparada o no— a las ciencias naturales, y con proveer al sociólogo y a la sociología de otros insumos teóricos de cómo es posible de analizar a la sociedad, al sujeto y a las formas a las que da vida.

Tras este recorrido histórico, se exponen cuatro características que permiten considerar a la sociología como una ciencia. La primera tiene que ver con que la sociología es independiente de ciencias como la ciencia política, la antropología y la economía. Por otro lado, el sociólogo se desliga del sentido común y las prenociones al intentar explicar en tanto existe un proceso de objetivación en relación con su objeto de estudio. Asimismo, tiene un referente empírico a partir del cual estudia, analiza, explica y/o comprende determinada realidad social. Y, por último, posee un referente teórico el cual hace que se cobije de una serie de teorías y generalizaciones que sustentan lo observado con una doble función: sustentar lo observado o hallado y hacer un análisis científico —y por tanto objetivo— a la luz de los supuestos teóricos (Goetz & LeCompte, 1988).

Lo anterior es importante de ser considerado, por el apoyo que brinda la teoría social para explicar y/o comprender un objeto de estudio, en tanto, nos remite a plantear una situación asociada al modo de pensar sociológico. El cual permitirá tener presente el focalizarse al estudio de un grupo social particular que forma parte de una institución social (educativa) con funciones determinadas y que forma parte de una estructura social.

Dicho lo anterior, y basándonos en los planteamientos de la escuela francesa, es con Gurvitch (1963, pp. 11-14) en donde se ubica el estudio de la cultura en el plano microsociológico al considerar este fenómeno como “una forma de sociabilidad particular en donde los diversos tipos de relaciones sociales que se establecen entre los miembros de una colectividad y las maneras de estar esos miembros vinculados a la totalidad social y por la

totalidad social" (Rocher, 1996, p. 11). En otras palabras, es estudiar el fenómeno de la cultura al margen de una agrupación particular constituida a partir de diferentes tipos de vinculación social que no está desvinculada de una sociedad global en constante cambio.

Por otro lado, elucidar los debates en torno a cuál es el objeto de estudio de la sociología constituye otro aspecto más que es de interés clarificar. Lo anterior, por las diversas imbricaciones que tiene en el área de las ciencias sociales. Dentro de las posiciones halladas al respecto, es posible plantear que no existe la presencia de un consenso de cuál es el objeto de estudio de esta disciplina científica, en tanto hay discrepancia a si es los grupos sociales, los estudios de las relaciones sociales o las formas de éstas, los fenómenos sociales, los hechos sociales, las instituciones sociales o la sociedad en su conjunto. Desde esta perspectiva, se advierte que dicho objeto de estudio se asocia con la acción humana y/o la interacción social.

Dichas divergencias responden a las múltiples realidades sociales que derivan del estudio de la sociedad, a la heterogeneidad en los planteamientos teórico-epistémicos del origen de la ciencia y la evolución de la misma, así como a la distinción que se establece de lo que es un análisis social y una mera reflexión basada en la metafísica y/o el sentido común y sus límites con otras ciencias, a saber: la antropología, la psicología y la historia. A pesar de estos avatares, es innegable caer en el hecho irrefutable de que la sociología: a) estudia al hombre en su medio social y b) estudia a la sociedad en sus diferentes formas.

Ahondando en la idea anterior, son Piaget (1970), Durkheim (1974) y Weber (2014) quienes hacen referencia al término de acción humana o acción social. La cual se entiende como aquellas formas de interacción entre uno o más individuos, sujetos o personas dentro de un espacio en particular con influencias reciprocas y en diversos sentidos. Las definiciones de estos autores, sin embargo, remiten a una serie de distinciones en cuanto a la terminología empleada, por ejemplo: Piaget habla de personas; Weber, de sujetos; y Durkheim, de individuos (Bravo, Díaz-Polanco & Michel, 1997).

Lo anterior tiene su base explicativa en la naturaleza científica de sus áreas de estudio. A pesar de ello, no es de extrañarse que actualmente se plantee la posibilidad de que tanto la postura positivista, como la postura hermenéutica del estudio sociológico no se excluyan entre sí, sobre todo en cuanto a hacer objetivable un objeto de estudio. De tal modo resulta preciso el tomar distancia y vigilar con recelo algunos de los términos empleados por los autores. Por

ejemplo, a decir: Durkheim (2013) desde su postura positivista, se remite al hecho social como cosa, a investigar desde afuera para poder explicar. Weber (2007) desde su postura comprensiva, avizora la realidad social como un fenómeno no cosificable que requiere ser estudiado desde adentro para comprender social e históricamente de manera profunda dicha realidad.

De acuerdo a los anteriores argumentos, el estudio de la cultura como uno de los fenómenos sociales a abordar desde la sociología, se localiza en estudios de nivel tanto macrosociológico, como microsociológico (Rocher, 1996).

Cabe señalar, que el término cultura en sociología fue adoptado en sus inicios por la escuela norteamericana de pensamiento, bajo el auspicio de los primeros sociólogos: Albion Small, Robert E. Park, Ernest W. Burgess & William F. Ogburn (Rocher, 1996, p. 107). Mientras que por la escuela francesa esto no se dio, al menos no con sus sociólogos clásicos, y sí con la nueva generación de sociólogos surgida después de la Segunda Guerra Mundial. No obstante, la escuela alemana fue la que comenzó a establecer ciertas y concretas distinciones entre el concepto de cultura y civilización. Ello, en tanto los historiadores en su afán de definirla, crean una confusión al respecto (Rocher, 1996). De manera particular, la civilización se refiere al uso de esos medios para ejercer un control sobre sí mismo para crecer intelectual, moral y espiritualmente. En tanto que la cultura tiene fines desinteresados (Rocher, 1996).

Con ello, se puede explicitar que tanto la cultura como la civilización revisten un carácter colectivo, pero de manera particular cada una de ellas se enfoca ya sea a la materia o al espíritu, al interés o al desinterés, a las ideas o a las cosas. Asimismo, la otra distinción que se localiza está relacionada a que la civilización alude a un sentido evolucionista por cuanto aplica a las sociedades que ofrecen un estado de desarrollo avanzado, y la cultura, por el contrario, está vinculada a una sociedad dada e identificable. Esto último, expresa por tanto que, la cultura y la civilización tienen connotaciones distintas que refieren básicamente a lo heredado, lo dado, y lo otro a lo dándose, lo construido.

Cabe señalar que desde la teoría sociológica Rocher (1996) define a la cultura como:

> Un conjunto trabado de normas de pensar, de sentir, de obrar más o menos formalizadas, que aprendidas y compartidas por una pluralidad de personas, sirven, de

> un modo objetivo y simbólico a la vez, para constituir a esas personas en una colectividad particular y distinta. (p. 111)

Al respecto, dicha definición permite realizar los siguientes planteamientos: a) que la cultura involucra cuestiones cognoscitivas, afectivas, sensoriomotrices y prácticas que implican una acción para adaptarse a algo dado; b) que dichas formas o maneras están precisadas por cuanto se traducen en códigos, rituales, ceremonias o conocimientos que envuelven ciertas regulaciones de las personas dentro de un colectivo social; c) atraviesa el sentido de la individualidad para concretarse en un sentido colectivo y en una pluralidad de personas, razón por la cual es irrefutablemente social; y d) el modo en que se adquiere o transmite la cultura es fruto de una herencia social construida, y por tanto, no genética ni biológica.

En consecuencia, es meritorio señalar que, al referirnos a la cultura, es necesario aludir a los aspectos objetivos y simbólicos que forman parte de ella. Dentro de los primeros se pueden considerar a aquellas formas que se hacen inteligibles y reales a los ojos propios y a los ajenos, a saber: el territorio, las construcciones, los bienes materiales, entre otros. Mientras que los segundos, involucran a todo aquello que es extraño a los ojos ajenos por gozar de un carácter peculiar y distintivo en y dentro de un grupo social determinado: lenguaje no verbal, prácticas religiosas, rituales, entre otros.

Lo dicho hasta aquí, supone pensar que la cultura forma un sistema subjetivo de una realidad particular que es compartida por una colectividad, y que dicho sistema no es construido de manera lógica y racional, sino que es el producto o la causa de una necesidad de formar parte de un grupo social específico. De modo que se hacen evidentes tanto la función social vinculada a la creación y sostenimiento de determinados modos de vida, como la función psíquica, relacionada con moldear la personalidad del individuo inmerso en un grupo social. Lo cual es posible de ser ilustrado en los pensamientos, los conocimientos, las ideas compartidas, entre otros.

En el marco de los anteriores planteamientos, se está ante la posibilidad de mencionar una serie de precisiones respecto al por qué de la utilidad y el sentido de posicionarnos tanto dentro de la antropología, como de la sociología para explicar y comprender el tema de investigación aquí abordado, por mencionar: ambas poseen en sí mismas un carácter social —

y, por tanto, humanista—; sus orientaciones son descriptivas, en un primer momento, y explicativas, en un segundo momento. Sin embargo, dichas orientaciones rebasan el sentido enciclopédico de la acumulación de datos documentales y/o históricos de los mismos.

Por otro lado, el tiempo de profundización e introducción a los fenómenos sociales y/o culturales se basan en una compresión argumentada de lo que sucede en términos de la realidad social. Asimismo, son ciencias que, para dar cuenta de lo que sucede en el aquí y el ahora, deben recurrir forzosamente a la historia, de manera tal, que pasado y presente estén ligados para estar en la posibilidad de explicar. Del mismo modo, ni la antropología, ni la sociología se quedan con el dato estadístico para explicar y comprender, ya que no visualizan como cosa o algo dado a los sujetos de investigación, a las instituciones y a los grupos sociales, sino como entes, sujetos, personas, actores que se construyen mutuamente.

De manera concluyente, es posible plantear que ambas disciplinas atienden el estudio científico tanto del individuo, como de la institución y los grupos sociales. Aunado a que, por su complejidad empírica, metodológica y epistémica, establecen por sí mismas, una marcada ruptura respecto a otras ciencias, por ejemplo: la economía, la biología, la psicología, entre otras.

### *2.1.3 Evolución del concepto*

Es posible afirmar que el término cultura transita por tres estadios conceptuales visibles (Ander-Egg, 2009) que, abordados o no, por la antropología y/o la sociología pueden delimitarse de la siguiente manera: a) parte de un concepto etnocéntrico que tiene su génesis en la visión europea, la cual considera que lo circundante a ella es vulgar y proclive a ser cultivado; b) el concepto por cuanto es evolucionista, imprime un sello de inculturación por considerar lo que es avanzado por sobre aquello que es subdesarrollado; y c) la cultura es una totalidad funcional, ya que se ajusta y acepta como parte de un todo en un contexto determinado, en el que se contempla un sentido de diversidad.

Para fines de esta investigación, es necesario subrayar que, el término *cultura académica disciplinar* es el resultado de la evolución del término *cultura.* Mismo que encuentra su génesis teórica en la antropología y posteriormente en la sociología, en un primer momento. En un segundo momento, dicho concepto se transforma para dar paso a lo que se conoce como *cultura académica*. Y en un tercer momento, se construye el concepto de *cultura*

*académica disciplinar*, subsumido en el término de *cultura disciplinar*. Estos constructos teóricos son los que a continuación se sistematizan. Ello, por proporcionar claridad y precisión respecto a si se consideran como prácticas, acciones, sentidos y/o significados, y porque logran categorizarse según los actores involucrados y los fines u objetivos que se persigue.

En el marco del anterior planteamiento, se advierte que el intento por definir en un solo y unívoco significado lo que involucra los términos cultura, cultura académica, cultura académica disciplinar y cultura disciplinar, no sólo constituye una ardua y compleja tarea que implicaría por ende una no-definición de ellos, sino un acto fallido. Esto porque es desde las diversas áreas del conocimiento existentes, que se van formulando y reformulando nuevas aproximaciones conceptuales relativas a dicho término, sea epistémica o teóricamente. No obstante, es importante considerar que ello no es impedimento alguno para que se cuente — al menos— con las bases que permiten dilucidar dicha complejidad.

Esta dura tarea, sin embargo, conduce a realizar una aproximación con tendencia a ordenar y capitalizar la diversidad de insumos proporcionados en el estado del conocimiento. En ese sentido, son Williams (1994), Fitcher (2001), Morin (1995), Mattelart & Neveu (2004), Chinoy (1998) y Cohen (1992), quienes exponen de manera explícita la diversidad de conceptos existentes en torno al término, así como su conexión con la complejidad en la intención de definirla, el uso que a éste se le otorgue, el contexto geográfico en la que se ubique y la escuela de pensamiento en la cual se desarrolle tal concepto.

A la luz de estas precisiones y derivado de las investigaciones encontradas, son Moreno, Jiménez & Ortiz (2011), Velázquez & Gómez (2016), Preciado (2006), San Martín (1998), Noriega (2014), Albertin, Rostán & Cañabate (2012) y Richard (2005), quienes se aproximan en un primer momento al término cultura, para dar paso a la explicación de sus investigaciones. En estos términos, la definición encontrada al respecto gira en torno a tres supuestos: uno tiene que ver con aludir a que la cultura refiere a una estructura construida y que se construye día a día, sea por los individuos y/o por los grupos sociales que en esta se encuentran inmersos. El otro, es que es posible visualizar a la cultura como una práctica o como un proceso, según su connotación en términos empíricos. Finalmente, desde un marco referencial, la cultura se percibe como un conjunto de significados.

En este sentido, dichos supuestos aluden a toda actividad humana desarrollada en diversas esferas de acción: la educación, el trabajo, la religión, la familia (Moreno et al., 2011). En las que se comparten y aprenden creencias, valores, normas (Albertín et al., 2012), así como hábitos y costumbres (Noriega, 2014). En este caso, es el constructo teórico que da Richard (2005) en el que podemos concretar lo anteriormente expuesto:

> La palabra cultura señala diferentes procesos y actividades cuya definición varía según los campos de resonancia (el mundo de la vida cotidiana, las tradiciones artísticas y literarias, las políticas institucionales y de mercado, etc.) en los que se la inserta para designar aquellas manifestaciones simbólicas y expresivas que desbordan el marco de racionalidad productiva de lo económico-social (p. 1).

Añade, además, que la cultura no sólo puede explicarse desde una dimensión antropológico-social vinculada al intercambio de signos y valores mediante los cuales los grupos sociales se representan a sí mismos, sino destaca una dimensión relacionada al campo profesional que involucra lo artístico y lo intelectual, así como una dimensión referida a las políticas culturales que envuelve a las dinámicas de distribución y recepción de la cultura mediante una administración del mercado cultural.

Por otra parte, Sierra (2012), Ortíz, Moreno & Jiménez (2010), Chavoya (2001), Cisneros & Cerón (2013), Velázquez & Gómez (2016), Albertín et al. (2012), Hernández (2017), Barragán (2010), Alves & dos Réis (2012), Preciado (2004), Naidorf (2006), Badano et al. (2014), Noriega (2014), Esomonu & Okeaba (2016), Xi Shen & Xianghong Tian (2012) y Preciado (2009) conceptualizan el término de cultura académica.

Las investigaciones realizadas al respecto aducen a: a) que de fondo, el término se relaciona con dos conceptos muy utilizados e inherentes a él: los significados y los sentidos; b) involucra redimensionarlo dentro de un contexto que viene determinado por un grupo social específico, o que en su caso, ha sido construido en un entorno social particular; c) comprende pautas de conductas aprendidas, incorporadas e impuestas, así como creencias, valores, visiones, tradiciones, conocimientos, normas, filosofías, expectativas, actitudes, mitos o ceremonias; y d) implica considerarlo en términos empíricos como las actividades o prácticas que desarrollan los sujetos involucrados. A continuación —y a riesgo de no querer encapsular—, se presenta sistemáticamente lo anterior:

1. En el primero de los casos, son Sierra (2012) y Ortiz et al. (2010), quienes arguyen que la cultura académica son una trama de significados compartidos por los miembros de una comunidad educativa; no obstante, no reparan en cuanto al tipo de significados que ellos vislumbran, o en el último de los casos, a qué se refieren cuando hablan de significados. Sin embargo, por el contenido de las investigaciones que presentan, dejan entrever que refieren a que la cultura académica es el reflejo de los significados que los académicos le otorgan a su quehacer relativo a la producción y generación de conocimientos al interior de las universidades, y en este caso, es como le otorgan un sentido valorativo (Sierra, 2012). Esta autora plantea que tanto las universidades como los académicos —entendiendo a estos últimos como sujetos— han sufrido transformaciones en sus formas de trabajo académico y de docencia, lo cual viene delineado por las políticas gubernamentales externas a ellos, así como de la cultura evaluativa que de ellas emanan.

   La autora hace énfasis en que el trabajo académico ha sido exaltado en comparación con el trabajo docente dentro de las universidades, a pesar de que este último es el que se ha gestado como premisa para el proceso formativo de todo profesional. La causa de este fenómeno se genera tanto de la institucionalización del trabajo investigativo —mismo que es considerado como una de las actividades sustantivas que se desarrollan dentro de las universidades y por la cual se innovan, resuelven o analizan diversas problemáticas preocupantes vigentes que inciden en la sociedad—, como por la tendencia de retribución económica que ella genera.

   Ortiz et al. (2010), por su parte visualiza los significados en términos de las representaciones que tienen para los profesores-investigadores el trabajar de manera colaborativa en proyectos de investigación con alto impacto y beneficio social. Hace hincapié que dicho trabajo colaborativo no se da únicamente a nivel de pares, sino entre académicos y estudiantes de posgrado o egresados de los mismos. A esto, los autores le denominan conformación de redes de conocimiento o redes de productividad, las cuales tienen una importancia innegable en la formación y desarrollo de los investigadores consolidados y noveles, creando con ello un entorno microcultural, facilitador y potenciador de su desempeño (Ortiz et al., 2010, p. 7). Asimismo, Preciado (2009) sostiene que dentro de la cultura académica disciplinar se da sentido al quehacer cotidiano, el cual tiene lugar en las interacciones entre unos y otros, en donde dichas

interacciones son: no lineales, no unívocas, no universalmente correctas, y sí un proceso dialéctico. De igual manera es Chavoya (2001) y Clark (1997) que de manera no explícita mencionan que a partir de las prácticas académicas y del trabajo que realizan los académicos en las universidades, se da sentido a lo que se hace, de tal manera que ello posibilita establecer una distinción que define quiénes son, lo que hacen y por qué lo hacen. Es decir, lo relacionan en un sentido identitario, desde la cuestión disciplinar y profesional.

Al respecto, según Zanatta, Yurén y Faz (2010) a ello se le denomina "identidad disciplinar" e "identidad profesional" (p. 87), respectivamente. En la identidad disciplinar existe todo un conjunto de representaciones que delimitan los objetos de estudio, los métodos y las técnicas empleadas para hacer investigación. Lo cual está íntimamente relacionado con todo un cuerpo de conocimientos, esquemas conceptuales y herramientas de las que hace uso el investigador y que han sido construidas y apropiadas por una comunidad científica según la disciplina o área del conocimiento al que estén dedicados. Mientras que, la identidad profesional, se relaciona con las representaciones en cuanto al estilo, los roles, las actividades que desarrolla un individuo vinculadas al mundo del trabajo y del empleo, que dicen quiénes son.

De acuerdo a estos planteamientos, se está en la posición de decir que, desde esta perspectiva, la cultura académica permite visualizar una identidad en cuanto al ser y al hacer. O, dicho en otras palabras: hay una serie de representaciones ideológicas, cognoscitivas y prácticas que son construidas por los investigadores, mismas que han sido construidas histórica y socialmente.

2. Por otro lado, en el momento que se formula que es necesario redimensionar el término dentro de un contexto que viene determinado a su vez por un grupo social específico, o que, en su caso, ha sido construido en un entorno social específico, vale la pena recuperar lo que plantean Moreno et al. (2011) en cuanto a que la cultura académica disciplinar tiene lugar en un grupo social concreto como son los subgrupos académicos formados por áreas disciplinares dentro de las instituciones. En este sentido, Velázquez & Gómez (2016), lo denominan como grupo dedicado formalmente a la docencia y/o a la investigación en espacios universitarios. En consonancia con lo anterior, Hernández (2017), Alves & dos Réis (2012), Preciado (2004), Naidorf (2006) y Xi Shen y Xianghong Tian (2012) refieren a los espacios concretos donde se desarrolla el

trabajo de corte académico, a saber: Instituciones de Educación Superior (IES) o Centros de Investigación. Espacios que se concretizan a escenarios en donde se desarrolla la investigación, la producción y generación del conocimiento, la divulgación y, por supuesto, la docencia.

En este tenor de ideas, se está frente a la posibilidad de formular que la cultura académica disciplinar no se da específicamente en lugares escolares, tampoco se da en distancia de quienes hacen investigación y tampoco es una manifestación que se devele en el vacío, sin fines concretos y previstos. En otras palabras, se perciben a estos centros de investigación e Instituciones de Educación Superior dentro de un campo académico el cual está subsumido a su vez, en un campo social más amplio: el científico o el universitario. Mismo que encuentra su razón de ser en aportaciones concretas dirigidas al diálogo, la discusión y la reflexión de la producción del conocimiento en torno a problemáticas sociales concretos.

3. De igual modo, comprende pautas de conductas aprendidas, incorporadas e impuestas, así como creencias, valores, visiones, tradiciones, conocimientos, normas, filosofías, expectativas, actitudes, mitos o ceremonias. Ello, en el sentido de que toda cultura supone contar con estas características como elementos que se ponen en juego al momento de considerar la intención de objetivar cualquier tipo de manifestación cultural. En este caso, son Chavoya (2001), Cisneros & Cerón (2013), Moreno et al. (2011), Preciado (2004 y 2009), Esomonu & Okeaba (2016), Xi Shen & Xianghong Tian (2012) y Badano et al. (2011), en quienes podemos encontrar dichos elementos. De manera particular es Badano et al. (2011), quien admite que el hablar de cultura académica remite a pensar en espacios de convergencia con intereses comunes, sean teóricos, políticos, disciplinares o institucionales. Dichos procesos son conocidos por los sujetos quienes están insertos en esos escenarios de convergencia.

   Asimismo, es importante subrayar la consideración que hacen Chavoya (2001) y Preciado (2004), al decir que esas orientaciones son compartidas por los miembros de una organización educativa en concreto y con propósitos comunes, y que, por tanto, en él se expresan formas de interacción y de relaciones afines y un tanto subjetivas. Naidorf (2006) también señala que estos modos condicionan sustancialmente las formas de realizar investigación en el marco del campo académico, y que, además,

implican considerar ciertas imbricaciones en el universo de pensamiento múltiple y diverso que se visualiza dentro de las universidades.

Desde otra mirada, Xi Shen y Xianghong Tian (2012) ponen a discusión que estas formas u orientaciones no sólo son compartidas y comunes, sino que pueden ser incorporadas a manera de reglas, regulaciones, patrones de comportamiento de los propios sujetos, y hasta de forma material en la constitución material de las instituciones (cubículos, por ejemplo), lo cual involucra reconocer *in situ* que para que ello exista, deben haber de por medio ciertas perspectivas, éticas y entornos académicos visualizados como apropiados para tales fines.

4. Por último, supone considerarlo —en términos empíricos— como las actividades o prácticas que desarrollan los sujetos involucrados, toda vez que como sugieren Esomonu y Okeaba (2016) son "prácticas simples introducidas en el sistema escolar, practicadas repetidamente a lo largo del tiempo; de ahí que forman los valores, creencias […] básicas del entorno académico" (p. 201) basadas en ciertos valores tradicionales, incluidos el interés del conocimiento propio, el pensamiento crítico, la investigación exhaustiva, el conocimiento especializado, la disputa, la apertura, el escepticismo, la tolerancia, la reflexión, la honestidad, el respeto por la propiedad intelectual, la colegialidad, la crítica y la libertad académica (Wallace & Schirato,1999). Al respecto, Badano et al. (2011) indica que los sujetos actúan en una multiplicidad de experiencias y mundos que confluyen en la constitución de su propia subjetividad.

Lo dicho hasta aquí supone que la cultura académica se circunscribe a modos o formas de pensar y actuar que son el resultado de toda una construcción espacial, temporal y contextual que construyen los sujetos a partir de sus experiencias formativas o laborales. Asimismo, esta clasificación de cultura nos orienta a ubicarla como una práctica y una actividad realizada por un grupo de académicos en general, con condiciones propias, en particular, la cual ha sido instituida y es instituyente en la medida de su apropiación —e imposición— dentro de las instituciones educativas que refieran al campo y que regulan el comportamiento de los individuos y los grupos que en ella convergen.

De igual forma, es preciso percibirla en un entramado complejo de experiencias diversas en el que convergen y divergen ideas, posicionamientos, valores, visiones y/o

percepciones. Lo cual quiere decir que, así como existen puntos de encuentro, existen de desencuentros; mismos que son motivo de conflicto, desencantos, rupturas o cambios de paradigmas. Desde otro punto de vista, es posible añadir que este tipo de cultura puede incidir en otras formas o modos de hacer o percibir la investigación, la cual que tiene que ver con la política educativa o el financiamiento a la investigación.

Asimismo, es necesario hacer explícito que la literatura revisada hasta el momento, sugiere realizar una serie de distinciones ligadas al concepto de cultura, cultura académica, cultura académica disciplinar, cultura de los académicos, cultura de la profesión académica, cultura disciplinar; así como de cultura del trabajo académico, cultura académica de formación, cultura académica institucional, cultura de investigación y cultura científica, pese a que todos y a cada uno de estos conceptos se encuentran imbricados y entretejidos a partir de que prima en ellos la cultura y lo académico.

De manera particular, son los conceptos de cultura de formación y cultura disciplinar que, aunque no son sinónimo de cultura académica disciplinar, sí se considera deben ser mencionadas pues su relación la guardan desde su condición explicativa. Es Jiménez (2009), quien alude al concepto de cultura de formación, no como definición, sino como referencia a:

> Los aprendizajes que las y los investigadores tienen en su profesión, los conocimientos que dan sentido a sus producciones, los ejercicios en los que se inscriben para lograr ciertas comprensiones, así como los rituales que son usuales durante estos procesos. (p. 3)

Para tener mayor claridad al respecto, la misma autora plantea que para entender o comprender dichos procesos son necesarias dos condiciones que están referidas a las acciones de las y los académicos para constituirse profesionalmente, toda vez que ellos incorporan ciertos rasgos de sus trayectorias, creencias, funciones y valoraciones respecto a su oficio como investigador y a los legados fundacionales en esas dinámicas, las cuales se manifiestan a partir de la herencia cultural de una comunidad que se da a quienes están interesados en el oficio, por ejemplo: los conocimientos disponibles en ese contexto o la infraestructura con la que se cuenta (Jiménez, 2009).

Asimismo, Albertín et al. (2012), Marciales & Gualteros (2012) y Sánchez-Claros (2014) aducen como cultura disciplinar a todo aquello que se asocia con el trabajo intelectual y académico que realizan los investigadores, así como con las formas que se gestan en torno al trabajo de investigación según la disciplina o área de estudio al que se esté o haya sido formado.

Por otro lado, Marciales & Gualteros (2012) asumen a la cultura disciplinar de manera concreta como el engranaje de formas y modos que componen un área determinada de estudio, contemplando no sólo las posturas teórico-metodológicas de éstos, sino su abordaje paradigmático en las prácticas de los fenómenos u objetos de estudio a abordar. En tanto que Albertín et al. (2012) señala que la cultura disciplinar también se ocupa de temas como el reconocimiento profesional (principalmente a partir de la publicación de artículos científicos y en menor medida, la excelencia docente), la salvaguarda de los derechos de la propiedad intelectual, la calidad de la producción y la afiliación y creación de redes dentro del ámbito disciplinar que permitan colaboraciones científicas, difusión de la propia producción y reconocimiento profesional, así como también la mentorización, la jerarquía académica que permitirán tomar decisiones o no.

Por último, son Moreno et al. (2011) quienes se remiten al constructo teórico de cultura académica disciplinar o cultura de base disciplinar para hacer alusión a aquella cultura que está constituida por los significados compartidos por los formadores como investigadores que se han incorporado a la producción de conocimiento, y que son reconocidos en una disciplina determinada. Por otro lado, Rojas (2015) se apoya en Clark (1997) para plantear que la disciplina alude al campo de conocimiento moderno que reúne diversas características distintivas y cuyos efectos influyen en la conformación de las organizaciones académicas.

Una vez analizados los conceptos ya mencionados, es importante plantear que, dentro de las convergencias encontradas, el concepto de cultura de manera general goza de un carácter eminentemente social. Lo anterior es posible argumentarlo con base en que plantea Bartolucci (2017) en relación a la sociología de la ciencia, en cuanto a que el término es un modo de manifestación o de actividad humana consumada o efectuada por personas, y porque en la práctica, resultan ser el complejo de un conjunto de acciones humanas orientadas por sus representaciones. Lo cual lleva a pensar que estas acciones constituidas colectivamente pueden

ser tanto materiales como simbólicas. Por otro lado, se localiza en un espacio geográfico y social específico; se representa de diversos modos en el aquí y en el ahora, como un devenir histórico bajo imaginarios, representaciones y/o simbolismos únicos; es algo dado y un dándose dentro de un colectivo en particular, y cobra, por tanto, formas peculiares de manifestación, apreciación y aprehensión o consumo.

De manera particular, las investigaciones recuperadas hasta el momento, se pueden clasificar en tres rubros: 1. Aquellas que conciben a la cultura como lo que distingue a un colectivo en un espacio específico en el cual se entretejen redes sociales por cuanto aportan y se configuran significados como individuos que se aprenden e instituyen; 2. Las que focalizan a la cultura académica como una manifestación que tiene lugar en contextos universitarios de manera dialógica en la universidad legitima, perpetua o mantiene dichas manifestaciones que se traducen valores, normas, formas de interacción y acción; y 3. Las que recuperan a la cultura disciplinar como el tipo de cultura que se conforma dentro de las organizaciones académicas que ejercen y develan los sujetos, reconocida profesional y laboralmente y distinguida por evidenciar que, de acuerdo a la disciplina en la que se esté adscrito denota el tipo capital intelectual que se posee.

Lo dicho hasta aquí, supone pensar que, para efectos de esta investigación es indispensable referirnos respecto a dos elementos que operan como constantes en la misma, tanto en el tema de cultura académica disciplinar como en el de prácticas de Investigación Educativa, conocidos como *lo académico* y *lo educativo*. Ello, porque se parte de la reflexión que toda actividad de investigación y de formas de manifestación académica tienen lugar en un determinado contexto.

El término “académico” es utilizado con frecuencia e indistintamente dentro del discurso oral y/o escrito por quienes hacen investigación, así como por quienes no la practican. En un sentido singular, es posible referirlo como imperativo a la persona como individuo, pero poco se repara en “lo académico” para hacer alusión a qué es eso que involucra en términos plurales y amplios. Y, más aún, se confunde dicho término con otros usados con regularidad en el campo educativo, como son: lo educativo y lo escolar. No obstante, se está en la posibilidad de establecer algunas distinciones.

En este sentido, Pieper (1979) en su obra *La vida y el ocio* reflexiona en torno al concepto de *lo académico*, el cual alude al académico por cuanto la actividad que desarrolla. Básicamente, dicho autor sostiene que este término es un concepto occidental con orígenes alrededor del siglo IV a. de C. cuando los griegos designan con el nombre de *Academia* a la Escuela de Platón. Desde esta lógica, *académico* quiere decir *filosófico.* Por lo que la *formación académica* refiere a la *formación filosófica*, y la *ciencia académica* es sinónimo de una *ciencia filosófica*. Pero ¿qué significa filosófico? Filosófico significa teórico, y lo teórico encuentra su esencia en encontrar una razón de ser movido por la verdad. Bajo ese supuesto, teorizar implica criticar y ser innovador en cuanto conocer la verdad, en donde el fin del saber práctico es la acción.

Con base a un ejercicio de reflexión en lo antes expuesto, ello supone a primera instancia una contradicción. El filosofar en tanto actividad contemplativa no tiene fines utilitaristas —en razón de una cuestión servicial—. Se reflexiona por el simple placer de pensar y de compartir aquello que se piensa. Por lo que es posible plantear que aquí nos referimos a una filosofía práctica y no a una filosofía meramente metafísica o especulativa, en donde se alcance el ser libre para conocer aquello que se considere verdad con apoyo de un saber especializado. En otras palabras, el académico es visto como como un ser comprensivo que descubre lo que es el ser mismo de las cosas y él en su conjunto. Y lo académico refiere a todo aquel ámbito que de cierto modo es limitado por unos cuantos, no en un sentido elitista de formación, por ejemplo, sino en cuanto goza de cierta exclusividad al mirar una realidad diferente a la de otros.

Asimismo, otro de los conceptos encontrados es el que dan a conocer Moreno, Jiménez & Ortiz (2011) referente a qué es lo académico. Al respeto, plantean que "hablar de lo académico en sentido amplio remite a ciertas tareas, generalmente de orden intelectual, que posibilitan la generación de conocimiento, la mediación para que otros accedan al conocimiento o a su socialización […]". (p.13)

Por otro lado, Buenfil (1993), sin proporcionar una definición clara de qué es lo educativo, alude que dentro de lo educativo se puede vincular todo aquello relacionado con la contingencia que permea en proyectos educativos en general, de manera tal que se introducen en él y lo transforman. Asimismo, Figueroa, Esteves, Bravo & Asencio (2017), se acercan al

término de lo educativo para hacer alusión al "escenario que se construye con la participación activa de actores que cumplen distintos roles y asumen diferentes niveles de compromiso en el proceso educativo (docentes, alumnos, familia y comunidad con sus propios actores) […]" (p. 176).

Por tanto, pensar la cultura académica disciplinar desde lo académico y lo educativo supone pensar que se encuentra imbricada de manera general en lo educativo, y de manera particular en lo académico. En ambos casos, se devela que en tanto escenarios y actividades complejas tienen una dinámica propia, que, a su vez, están permeadas por otros contextos; pero que además la cultura académica disciplinar es propia de lo académico, influenciada por lo educativo.

### 2.2 La cultura académica disciplinar en las Instituciones de Educación Superior

La intención de recuperar lo que se considera como relevante a partir de las investigaciones encontradas y plasmadas en los hallazgos obtenidos, es poder sistematizar la información que los propios investigadores consideran importante reportar. En este punto, se considera pertinente que este aspecto puede atenderse a partir de una glosa descriptiva-analítica que dé cuenta de ello con ayuda de aportaciones teóricas vigentes.

Desde la cultura de formación existe una íntima relación de ésta con los valores y las creencias que las y los investigadores expresan, y que, mucho se relaciona con las significaciones profesionales que le atribuyen a su labor investigativa, la cual se construye a través de sus experiencias profesionales. Estos valores y creencias son compartidos dentro de una comunidad académica dentro de las universidades que son tanto heredados, como interiorizados por la misma (Jiménez, 2009).

Por otro lado, el trabajo desarrollado al interior de las universidades por los profesores-investigadores, así como los estudiantes de posgrado ha sufrido cambios a partir de las políticas neoliberales implementadas y adoptadas desde la política gubernamental y enraizada en una política educativa y científica, las cuales tienen su origen en el capitalismo (Alves & dos Réis, 2012; Sierra, 2012). Es a partir de ello que, en concordancia con este planteamiento, se gesta una nueva cultura académica basada en el individualismo, la competitividad, la alienación y la supeditación de la producción académica. Lo cual ha repercutido en una explotación del trabajo del investigador, originando a su vez un proceso de deshumanización. No obstante, también se

han modificado las visiones de los profesores-investigadores respecto a su labor académica, percibido como un trabajo meritorio redituable a su labor.

Este planteamiento permite visualizar tres elementos que, si bien, parecieran estar desligados por los puntos que toca, en realidad se entretejen para dimensionar cómo es que el trabajo académico toma sentidos diferentes según el significado otorgado. El primero de ellos es visualizarlo como un modo de producción capitalista, donde el investigador es un trabajador más que forma parte de una estructura económica, y que, al igual que otros trabajadores es una parte del proceso de producción. En este sentido, se podría establecer una analogía con lo que plantea Marx (1992) en *El carácter capitalista de la manufactura*, en donde el investigador también es posible de ser considerado como un trabajador explotado. Primero, por los altos niveles de producción y presión a los cuales está sometido que siguen la línea de un esquema de sociedad capitalista occidental en el sentido de que crear, producir e innovar en el campo científico, genera riqueza o contribuye a la erradicación de problemas sociales y/o educativos. Y la otra, es la generación de plusvalía que con su mano de obra perpetúa.

El otro elemento que se vislumbra, es el relacionado con la tipología weberiana de los sistemas educativos, en específico con la que menciona Lerena (1985) en *Educación y cultura en Max Weber* denominada *educación especializada*. En donde, a pesar de que el profesor-investigador no precisamente es formado para ser un burócrata, a éste se le considera un hombre culto caracterizado por un particular sistema de hábitos, experto en lo que hace y definido socialmente por poseer saberes concretos. Esta educación especializada está ligada a la creación de diplomas y títulos, a los cuales corresponde una remuneración según su honor estamental (Weber, 2014). Dicho en otras palabras, su trabajo intelectual se ve retribuido por un salario según su proceso de formación y desempeño; es decir, según sus méritos.

El último elemento que se destaca es el que se vincula con el tema de poder y la disciplina (Foucault, 2008), dos situaciones que se imponen y ejercen de manera no visible al profesor-investigador dentro de las Instituciones de Educación Superior derivado de las políticas educativas con carácter exógeno. Se parte del supuesto de que el poder y la disciplina, son un medio para encauzar la conducta de los individuos, para encauzar la labor de los profesores-investigadores dentro de las universidades.

Este modo de disciplinar a los individuos es una técnica de cosificación que percibe al académico como un instrumento de su ejercicio y como un objeto, pues lo sujeta a seguir las políticas vinculadas a sus labores de investigación: generación y aplicación del conocimiento, intercambio académico, vinculación, gestión académica y difusión del conocimiento. No obstante, este ejercicio pese a que es violento, no parte de la premisa de la violencia física, sino de una violencia delicada que impone ciertos procedimientos y códigos de conducta, pero también de lealtad a quienes ejercen el poder. Misma que resulta ser exitosa por las sanciones de quienes se hacen acreedores por no cumplir con aquello que institucionalmente se ha estipulado de manera jerárquica y se ha adoptado como natural.

Hasta este punto, se destaca que dichos elementos, se circunscriben en los conceptos de dominación y poder. Lo cual pone de manifiesto la no negociación de que la cultura también se construye a partir de procesos y prácticas exógenas a los propios individuos o grupos sociales. Que, para algunos son proclives a ser normalizadas por el contexto en el que se desenvuelvan, y para otros se advierten como elementos de coacción.

### *2.2.1 Manifestaciones diversas de la cultura académica disciplinar*

Ortiz et al. (2010) hace de la observancia que, derivado del trabajo que realizan los profesores-investigadores al interior de las Instituciones de Educación Superior, las relaciones y los límites geográficos de las comunidades académicas se han modificado, pasando de un trabajo endogámico a un trabajo de reciprocidad entre pares e instituciones, sea entre connacionales o estableciendo relaciones internacionales. Por tanto, las dinámicas y las prácticas cambian según la importancia que los agentes le atribuyan a su trabajo en relación a su productividad científica.

En este sentido, Moreno et al. (2011) plantean que a partir del trabajo colaborativo entre profesores-investigadores y estudiantes de posgrado, se observa como resultado un punto de encuentro de diversas culturas que es diferente por cuanto las personas poseen valores, conocimientos, formaciones, posiciones y creencias distintas; en donde en esta distinción, existe un rango de significados compartidos al reunirse en un lugar y en un espacio específicos. Los cuales se asocian —por ejemplo— con objetivos en común que los convoca a construir nuevos significados, que orientan a que los profesores-investigadores resignifiquen su función formativa e investigativa, y en el caso de los estudiantes, su proceso de formación.

Asimismo, Barragán (2010) y Jiménez et al. (2011) visualizan que la cultura sufre modificaciones en función de las experiencias compartidas. Mismas que permean en la transformación del individuo y de un grupo social. Dichas transformaciones pueden ser a nivel de prácticas institucionalizadas, en tanto hay una configuración de las representaciones producto de una continuidad temporal. Las cuales están caracterizadas por su naturaleza social, su pertenencia a ciertos grupos, lugares y tiempos específicos, la articulación e intercambio de conocimientos, creencias, actitudes, uso de lenguaje, herramientas y rasgos de identidad que dan lugar a un conjunto de pensamientos y acciones compartidas.

Desde esta postura, se distinguen dos tendencias que Schmelkes (2000) analiza como *lo instituido* y *lo instituyente*, lo rígido y lo innovador. Estas inclinaciones que existen y emergen al interior de las instituciones como prácticas institucionalizadas, son normas que ya existen y se incorporan a partir de lo que los sujetos ejecutan, desarrollan y viven en su cotidiano.

Otra cuestión en que se considera es importante reparar es sobre la importancia que tiene la sociedad en los procesos de transformación y/o cambio de la cultura. Primero, porque la sociedad no es un ente externo y precedente a todo individuo al formar parte del mismo (de su identidad, sus pensamientos y emociones). Segundo, por cuanto contribuye en el proceso de integración social del individuo, al mismo tiempo que en ella éste se construye (Barragán, 2010; Jiménez et al., 2011).

Una situación más a subrayar es la que se relaciona con concebir a la sociedad como una entidad histórica, claramente determinada y que antecede al individuo; en donde el individuo se ubica en un mapa social del que resulta ser gobernado en la medida en que legitima ciertas prácticas y se aliena a ellas (Berger, 2005).

Chavoya (2001) enfatiza que en el trabajo académico realizado por los profesores-investigadores en las Instituciones de Educación Superior existen determinantes de tres tipos. Las cuales constituyen relaciones de interacción complejas, a saber: las que provienen de la disciplina, de la institución y del contexto. Señala que el trabajo disciplinar determina rasgos del trabajo académico que, como parte de la cultura académica, juega un papel importante en la construcción y legitimación de significados y creencias indispensables para la realización de dicho trabajo. Junto a esta autora es posible ubicar a Velázquez & Gómez (2016), por cuanto

apuntan que la cultura de los académicos es un estructurador de sus quehaceres que van desde la gestión, la producción del conocimiento, hasta la divulgación del mismo. En donde se hace hincapié que el contexto y la propia institución son constructores propios de su cultura. En tanto que Sánchez-Claros (2014) formula que la cultura académica es un constructo emergente de la estructura departamental que se mantiene dentro de las universidades y la parte simbólica que se gesta y se guarda en ella, vinculado al curriculum y a la organización institucional.

En este mismo tenor de ideas, Preciado (2004) señala que, al espacio que se reconoce como propio del profesor-investigador dentro de las Instituciones de Educación Superior, se identifica como algo *suyo,* ya que es el resultado de la relación que establece con la institución y a la inversa. Asimismo, subraya que en este espacio se ponen en juego una serie de encuentros, aspiraciones, deseos, expectativas y desencuentros. Y añade que la cultura académica es en muchos casos, una extensión de su vida social y personal.

Lo anterior, permite reflexionar en cuanto a que la cultura académica y las formas que ella toma dentro de las Instituciones de Educación Superior son una construcción social, lo cual permite acercarse al mundo de los significados compartidos y comprendidos que van desde las creencias, los códigos, los roles, los mitos hasta las tradiciones que orientan la acción y las prácticas de los profesores-investigadores (Moreno et al., 2011).

Lo anteriormente planteado, permite formular que la cultura académica como construcción social refiere a aquello que es y ha sido edificado por el sujeto en colaboración con los que interactúa en el transcurso de la historia. En este proceso de construcción, la cultura no es inventada y tampoco falsa, sino real. Ello, por considerar que el individuo es no sólo un sujeto, sino un agente actuante en su realidad social en relación con los otros (Berger, 2001; Bourdieu, 2009).

En esta construcción social, Naidorf (2006) identifica como elemento sustancial su mutabilidad, sobre todo en las universidades contemporáneas pues hay toda una raigambre desde las condiciones históricas en que se originan y aquellas que se van consolidando como propias e instituidas en un espacio concreto. Aunado a lo que menciona Preciado (2006), en cuanto a que las prácticas cotidianas de los académicos revelan todo un entramado complejo sobre las representaciones, los saberes, los espacios y los poderes a partir de los cuales organizan su vida y dan sentido a su acción diaria.

Un tanto contrapuesta a esta visión, Peralta (2011) señala que la cultura académica aún no está institucionalizada, ya que para ello, debieran existir toda una serie de condiciones inherentes a las Instituciones de Educación Superior y a los sujetos que hacen investigación, como: facilitar e incentivar el trabajo colaborativo; fortalecer mecanismos de mediación entre lo que envuelve la administración y la gestión en las instituciones; articular fuertemente las funciones de producción, difusión e intercambio de conocimientos; así como el involucrar a los estudiantes en los trabajos de investigación que realizan quienes ya se dedican a hacer investigación como parte de su proceso formativo.

Por su parte, Xi Shen & Xianghong Tian (2012) hacen una invitación respecto a interpelar por una distinción que ellos establecen como importante en sus investigaciones que está asociado a considerar que cultura académica y la cultura del campus en la universidad no son sinónimo, aunque exista una relación entre ellos. Mencionan que la primera es una cultura de alto nivel, pues se centra en el conocimiento del mundo desconocido, en la exploración de la verdad objetiva y en el suministro de perspectivas y metodologías científicas del mundo, así como en nuevos conocimientos y técnicas para que el mundo pueda ser comprendido. Mientras que la segunda, se refiere a aquellas formas materiales e institucionales que salvaguardan y abonan al desarrollo y a la investigación dentro de las universidades en diferentes modos y sentidos. En otras palabras, se trata de posicionar a la cultura del campus como lo inteligible que posibilite la investigación y el desarrollo dentro de las universidades. Y la cultura académica se vincula con aquello que es lo ininteligible y que permite conocer y objetivar una realidad a partir de una serie de investigaciones rigurosas.

Para finalizar este apartado, es Richard (2005) que, sistemática y críticamente logra plantear que la cultura académica puede ser abordada desde tres dimensiones: la antropológico-social, que repara en atender un intercambio de una serie de signos y valores; la profesional que se vincula directamente con la producción de formas y sentidos que en lo artístico e intelectual tienen cabida; y la que opera por las redes de transmisión cultural que son consideradas como válidas o no, según el marco contextual de su ubicación.

De manera puntual, puede externarse que estas investigaciones guardan una estrecha relación con la investigación que pretende desarrollarse debido a los modos de entender sus temas. A saber:

a) La cultura como manifestación de prácticas de un individuo o grupo social está presente en todo espacio social.
b) La cultura académica está íntimamente vinculada al trabajo que, desde las trayectorias académicas, profesionales y laborales, creencias, valores, posición ideológica y posturas epistémicas, desarrollan los profesores-investigadores dentro de las Instituciones de Educación Superior.
c) La cultura académica que se constituye a lo largo del tiempo dentro de las Instituciones de Educación Superior develan formas y modos de hacer Investigación Educativa. Lo cual se traduce en el desarrollo particulares de prácticas educativas al interior de los Cuerpos Académicos.
d) Existe una relación que involucra el contexto institucional y el contexto de la política educativa con la cultura académica.
e) La cultura académica disciplinar se construye ni de manera monolítica, ni como un hecho causal, sino como un proceso de construcción constante y no lineal en la que participan no sólo quienes hacen investigación de manera directa, sino quienes intervienen en ello.
f) Existe un nuevo institucionalismo que enfatiza que las relaciones establecidas entre los individuos que realizan investigación está mermada por normas o reglas formales o informales que limitan o favorecen las acciones de estos individuos.
g) El profesor-investigador dentro de las Instituciones de Educación Superior pasa de ser un individuo a un sujeto sujetado y a un sujeto actuante, ya que es producto y productor de una serie de prácticas institucionalizadas que influyen en el trabajo que realizan en su cotidianidad laboral y/o profesional.
h) En el estudio de la cultura académica disciplinar existe una serie de elementos endógenos y exógenos al propio profesor-investigador que pueden o no, obstaculizar su oficio de investigador dentro de las Instituciones de Educación Superior.
i) La cultura académica también se encuentra en razón directa a lo que se considera es fundamental atender desde las exigencias sociales contemporáneas.
j) El estudio de la cultura académica y la cultura académica disciplinar, se convierten en temas complejos y delicados para estudiar, ya que se parte de una comprensión reflexiva en torno a ellos. El cual pretende superar meras subjetividades para estar en la posibilidad de explicarlas objetivamente, y que tienen que ver con cuestiones relacionadas con la ética

del investigador y la toma de postura epistémica y teórico-metodológica desde la cual se investiga.

k) Los espacios académicos dentro de las Instituciones de Educación Superior forman parte de las condiciones que permiten o no, la producción de conocimientos en el campo académico, así como su difusión. Mismo que está íntimamente relacionada con el deber ser, en cuanto a qué se investiga, por qué se investiga, cómo se investiga y para qué se investiga.

## 2.3 La cultura académica disciplinar al interior de los Cuerpos Académicos

Abordar el tema vinculado a la cultura académica disciplinar al interior de los Cuerpos Académicos, implica hacer alusión que, dentro de este grupo de personas que, a su vez, están constituidos por grupos de profesores al interior de las Instituciones de Educación Superior, se gestan una suerte de actividades particulares, propias y afines según: a) el campo disciplinar de estudio; b) las funciones desarrolladas al interior de las universidades, sean sustantivas o administrativas; y c) el ligamen que se establezca con los campos que resulten de su interés, a saber: económico, social y/o político.

### *2.3.1 Precisiones y distinciones conceptuales en torno a los términos de académico, intelectual, científico e investigador*

Teóricamente y de manera general, los términos académico, intelectual, científico e investigador se usan indistintamente para evocar a la persona que se dedica a producir y/o aplicar conocimiento de manera formal dentro de una institución. Sin embargo, en términos conceptuales existen distinciones a las que habrá que hacer referencia antes de comenzar a pormenorizar sobre un cuerpo académico; lo cual resulta provechoso, sobre todo para tener claridad respecto a sus usos.

Siguiendo este hilo conductor, Moreno et al. (2011) indican que “los académicos son aquellos sujetos que tienen a su cargo desempeños vinculados con la investigación, la formación o la difusión cultural, independientemente de que los lleven a cabo de manera formal en una institución o no” (p. 13). En este sentido, es importante señalar que los autores de manera amplia incluyen a los sujetos en tanto personas actuantes en tres ámbitos vinculados o no, entre sí, dentro o fuera de una institución que refieren a: la producción y aplicación del conocimiento, los procesos de formación y la extensión de la cultura. Es decir, implica

considerar no sólo a la comunidad científica, sino la docencia y la promoción y difusión de la cultura. No definiendo a esta última en qué sentido o en qué escenarios.

Por otro lado, de acuerdo con Jones (2001) es con el planteamiento de Gillispie en 1980, cuando comienza a hablarse en torno al concepto de científicos, apuntando que "son las personas dedicadas profesionalmente a cultivar las disciplinas modernas, de modo especial la física y la biología, con su moderno conjunto de especialidades y problemas" (p. 82). Considerando este planteamiento, la mirada empieza a reducirse, sobre todo cuando hace referencia a las personas que contribuyen al desarrollo del saber disciplinar y específico.

Por su parte, Foucault (2010) refiere al sujeto intelectual general y al sujeto intelectual específico. El primero habla en nombre de lo universal, a favor de la verdad, la razón y la humanidad. Mientras que, el segundo alude al experto, al especialista y el profesional que produce, promueve y mantiene regímenes de verdad, actuando como juez de normalidad, aceptando los beneficios de la división del saber y del debilitamiento de quien carece de estas condiciones. En términos foucaultianos, el intelectual es visto como un sujeto sujetado en cualquiera de sus modos: sea desde una manera universalista o desde una mirada dogmática, sin aludir a qué área del conocimiento o disciplina evoca.

Siguiendo esta parte discursiva, Gramsci (1975) define a los intelectuales según sus funciones de dominación, los cuales son de dos grupos: el tradicional y el orgánico. El orgánico, refiere a quienes producen el efecto de proporcionar o poner a prueba el cimiento hegemónico de la sociedad civil y política, incluyendo a los funcionarios, profesores, periodistas y dirigentes de grupos de presión. Llamándole orgánico, porque a la clase a la que pertenecen tiene una conciencia de sí misma dentro de una estructura formal social. Mientras que, los intelectuales del grupo tradicional son aquellos que mantienen algún tipo de neutralidad y autonomía relativa con respecto a los sectores sociales que mantienen ciertos procesos hegemónicos de tipo político o cualquier otro que implique relaciones de clase. Esta arista muestra claramente una posición más radical de lo que puede definirse como intelectual de acuerdo a su ejercicio vinculado con relaciones verticales de dominado y dominador, de quien posee el conocimiento en relación al que no lo posee, y con respecto de para qué y para quién sirve el intelectual y lo que él desarrolla.

Follari (2008) plantea que “se ha solido llamar intelectuales a todos los que trabajan dentro de la producción y difusión de ideas, a aquellos que son profesionales de lo ideacional, de lo simbólico. […] incluye a los literatos, pensadores, ideólogos” (p. 22). Asimismo, refiere al académico como sinónimo de intelectual, al considerarlo como aquel que participa sistemáticamente de las actividades dentro de instituciones de docencia e investigación, paradigmáticamente las universidades, y deja de lado a los intelectuales-literatos (escritores de poesía, novela, por mencionar algunos). En este punto, el académico está enmarcado en una institución dedicada a la docencia y/o a la investigación. Lo cual quiere decir que sus actividades son y están instituidas no sólo por el hecho de ser desarrolladas de manera formal, sino de manera sistemática.

Asimismo, hace referencia a los científicos como aquellos que realizan investigación no precisamente al margen de una institución universitaria, sino también en otras instituciones de alto nivel y en cualquiera de las diferentes áreas del conocimiento, sea dentro de las ciencias sociales o dentro de las ciencias físico-naturales.

Por último, se conceptualiza a un investigador de manera polisémica según Rivas (2011), ya que:

> De manera poética, es alguien que buscar la verdad; de forma escéptica, es alguien que busca respuestas a los problemas que observa y que desconfía de sus respuestas; de manera burocrática, es un profesor que ha sido acreditado como doctor; de forma filosófica, es alguien que ama el conocimiento; y de acuerdo a la teoría de la complejidad, es alguien que busca pequeñas evidencias que den un poco de luz a una realidad esquiva, compleja y cambiante y muchas veces caótica.
>
> […] un investigador dicho de otra manera menos poética pero más universal, es una persona que crea conocimiento original. (p. 38)

A partir del concepto antes expuesto, es posible señalar que el término investigador que se dedica única y exclusivamente a crear conocimiento único, de manera particular, y de manera general, que puede ser concebido según como quiera y pueda ser definido atendiendo a sus intereses personales e institucionales.

### *2.3.2 Conceptualización y conformación de los Cuerpos Académicos*

De acuerdo con Yurén (2015), los Cuerpos Académicos son grupos de trabajo conformados en el marco del Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el cual comenzó a operar a finales del año de 1996 en México por iniciativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y en acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). El objetivo del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en el tipo superior, antes PROMEP, es:

> Profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación, docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno. (DOF, SEP, 2016, p. 1)

A partir de lo expuesto, es de observarse que dicha iniciativa constituye desde un punto de vista institucional, un camino hacia el mejoramiento de las condiciones desde las cuales el académico y el investigador hacen posible realizar sus actividades con los medios y recursos que parecieran ser los necesarios. Por otro lado, también se destaca la intención que desde el Ejecutivo Federal a través de sus Organismos Centralizados y Descentralizados, se atienda a un sector que en lo educativo se encuentra inmerso, esto es: la comunidad científica. En este sentido, el PRODEP se constituye como un medio diseñado para mejorar el nivel de habilidades del personal académico de tiempo completo, fortaleciendo el desarrollo y la consolidación de los Cuerpos Académicos.

En este sentido, el cómo opera el PRODEP en el marco de la anterior finalidad, consiste en brindar un apoyo a los Profesores de Tiempo Completo que están insertos en alguna Institución de Educación Superior. Dicho apoyo consiste básicamente en proporcionar becas para la culminación o continuación de estudios de posgrado, o para que, en su caso, desarrollen actividades investigativas afines a sus áreas de conocimiento. Asimismo, con ello se busca que funcione como un medio para la contratación de Profesores de Tiempo Completo con estudios de maestría y doctorado preferentemente (DOF, SEP, 2013).

Lo dicho hasta el momento, supone pensar al PRODEP como una vía para la consolidación no sólo de los Cuerpos Académicos, sino de las prácticas investigativas al

interior de la Instituciones de Educación Superior. De este modo, se coadyuva con el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos de las Dependencias de Educación Superior (DES), entre las que se señalan: Escuelas Públicas Estatales, Universidades Públicas Afines, Universidades Politécnicas, Universidades Tecnológicas, Institutos Tecnológicos Descentralizados, Institutos Tecnológicos Federales, Escuelas Normales Públicas y Universidades Interculturales.

Si se mira con detenimiento el ámbito de incidencia del PRODEP en términos de cobertura y de una manera un tanto positiva, se está en la posibilidad de decir que, el escenario en donde éste actúa es amplio, ya que la mayoría de las Dependencias de Educación Superior públicas se encentran inmersas en este rango. De este modo, no sólo se atienden a las Instituciones de Educación Superior ya fortalecidas y con amplia trayectoria en la educación superior (por ejemplo: las universidades autónomas públicas o las normales públicas), sino aquellas que son relativamente de reciente creación a comparación de las anteriores, a saber: los institutos tecnológicos o las universidades interculturales.

En este sentido, el PRODEP dentro de cada una de estas dependencias se consume de manera diferente a pesar de que las reglas de operación son las mismas. Lo cual responde básicamente a cada una de las necesidades específicas de cada dependencia, de los profesores-investigadores que allí se encuentran inmersos, junto con sus autoridades educativas y de la filosofía institucional y el curriculum oficial de cada una de ellas.

Por tanto, el concepto que prima de Cuerpos Académicos es diferente. En concordancia con el Acuerdo Núm. 678 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), los Cuerpos Académicos refieren a:

> En las Universidades Públicas Estatales e Instituciones afines, los CA son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en los temas disciplinares o multidisciplinares y en conjunto de objetivos y metas académicos. Adicionalmente sus integrantes atienden Programas Educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales.
>
> En las Universidades Politécnicas e Institutos Tecnológicos, los CA son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias Líneas innovadoras de

Investigación Aplicada y Desarrollo Tecnológico (LIIADT), las cuales orientan principalmente a la asimilación, transferencia y mejora de tecnologías existentes, y en conjunto de objetivos y metas académicas. Los CA trabajan en proyectos de investigación que atienden a necesidades concretas del sector productivo y participan en programas de asesoría y consultoría a dicho sector. Adicionalmente, los CA atienden los PE afines a su especialidad.

En las Universidades Tecnológicas, los CA son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias Líneas Innovadoras de Investigación Aplicada o Desarrollo Tecnológico (LIIADT), las cuales se orientan principalmente a la asimilación, desarrollo, transferencia y mejora de las tecnologías y procesos para apoyar al sector productivo y de servicios de una región en particular. Además, los Cuerpos Académicos atienden los PE de la institución y comparten objetivos y metas académicas comunes.

En las Escuelas Normales Públicas, los CA son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (investigación o estudio), en temas disciplinares o multidisciplinares del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente atienden programas educativos (PE) en uno o varios niveles.

En las Universidades Interculturales, los CA son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Investigación, en temas disciplinares o multidisciplinares, en Lengua, Cultura y Desarrollo (LILCD) y un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Adicionalmente atienden PE que articulan la docencia, investigación, vinculación comunitaria, difusión y divulgación del conocimiento. (DOF, SEP 2013, p. 82).

Es de percatarse hasta el momento que dichos conceptos que son similares entre ellos, pero no iguales, ya que no funcionan de la misma forma en términos de percepción de quienes suelen ser o no, los beneficiarios y beneficiados con la puesta en marcha del Programa. A saber, dentro de los comunes denominadores y encuentros que aquí se señalan a nivel conceptual y según lo dispuesto en el Decreto antes aludido, son: las convergencias en el

sentido de atender por medio de una política educativa, lo que se supone son necesidades de formación e investigación al interior de las Instituciones de Educación Superior. Ello sugiere que la política es un tema recurrente que en el discurso y en la práctica opera como una constante.

Asimismo, se asume que otra variable que está presente en todo momento es la relacionada con el proporcionar los recursos que se consideran indispensables para elevar la calidad de los Cuerpos Académicos al interior de las Instituciones de Educación Superior, indistintamente del tipo de Instituciones de Educación Superior a la que se haga alusión. De igual modo, la importancia que tiene la institucionalización de las redes de colaboración en términos disciplinares y multidisciplinares, constituye un factor de cambio en la dinámica de las Instituciones de Educación Superior.

Por último, es importante señalar que el concepto de Cuerpos Académicos atiende varios aspectos en el marco del PRODEP en lo tocante a redes de colaboración, su institucionalización y dinámicas de trabajo de las instituciones que en ello participan.

Por otro lado, en cuanto a las distinciones y desencuentros a los que pueden hacer alusión son: que el profesor-investigador aparte de atender las cuestiones relacionadas con su actividad académica e investigativa, también debe tener en cuenta otras que son concomitantes a ello, por ejemplo: las de gestión y/o administración. Dichas tareas que parecieran ser transversales a las primordiales según el PRODEP, condicionan y limitan las labores de los beneficiarios del programa.

De igual modo, los Cuerpos Académicos se ven alterados en sus dinámicas internas dado el sentido que éstos les dan. Esto, en el marco de la institución a las cuales se encuentren adscritas, en relación a sus propios intereses y a los objetivos que persigue el programa respecto a políticas y marcos normativos nacionales e internacionales. Por último, se destaca que la implementación de dicha iniciativa, sugiere otras formas de control y evaluación del comportamiento de los profesores-investigadores y de las dependencias a las que se encuentran adscritos.

A la luz de los anteriores planteamientos, es posible formular una serie de tensiones y cuestiones dilemáticas sobre las cuales versa dicho programa tanto en el marco de una

iniciativa y un acuerdo que busca eficientar la labor y la figura del académico y del investigador, como de los empeños y/o vicios que pueden gestarse a partir de ello al interior de los Cuerpos Académicos en formación, en consolidación y/o consolidados, por ejemplo: el conflicto de intereses o la ética dentro de la labor investigativa.

### *2.3.3 La relación de la cultura académica disciplinar con los Cuerpos Académicos*

A partir de las investigaciones recuperadas referentes al tema de cultura académica disciplinar, es posible plantear en términos aproximativos, que éstas son influenciadas por las disposiciones que desde la política educativa se deciden a nivel macro y mesoestructural. En donde a su vez, dicha cultura es propia de la comunidad científica, toda vez que se construye al interior de los Cuerpos Académicos caracterizada por:

a) El desarrollo de un trabajo colaborativo que termina por tomar forma como: una colegiabilidad artificial, la cual está centrada en la preeminencia de lo administrativo, a partir de lo se impone y se obliga a considerar como importante. Asimismo, este tipo de colegiabilidad se incorpora a través de su adopción en el curriculum formal, de tal manera que resulta ser inamovible y previsible, según los resultados que desean obtenerse y de los objetivos que desean lograrse.

   Por otro lado, y de manera contraria al punto referido, se percibe que comienza a dibujarse de modo incipiente una cultura de colaboración en donde las formas de interacción entre los sujetos son de manera consciente, y gestadas desde condiciones específicas. Dichas formas comienzan a entretejerse con el logro de objetivos que corresponden a los intereses académicos y de formación, de investigación e institucionales. Por lo que resultan ser espontáneas, voluntarias e imprevisibles, cambiantes y orientadas al desarrollo de la comunidad educativa.

b) La conformación de los Cuerpos Académicos supone atender las áreas del conocimiento y las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) bajo los cuales se desarrollan las actividades académicas e investigativas, según sea el caso. Ya sea por los estudiantes de posgrado o por investigadores que ejercen dicho oficio al interior de las Instituciones de Educación Superior.

c) El desarrollo de las actividades académicas da sentido a la vida académica dentro de las universidades a partir de que es el profesor-investigador quien figura como uno de los elementos importantes en dicha tarea. No es sino a través de él que este tipo de actividades

son significativas de sí y para con la sociedad en la que encamina su labor. Las cuales se construyen a partir de las trayectorias laborales por las cuales ha transitado.

d) La clasificación de los Cuerpos Académicos según las Dependencias de Educación Superior, responden a los imaginarios y representaciones sociales e institucionales que se han entretejido a lo largo del tiempo en torno a la idea de Universidad, la labor que desarrolla un académico, un investigador y las autoridades educativas en torno a fines particulares.
e) La conceptualización de los Cuerpos Académicos en las diferentes Instituciones de Educación Superior contempla a los significados que son compartidos por una comunidad académica y educativa que consiste paradójicamente en el reconocimiento de la cultura disciplinar vista de manera fragmentada en tanto saberes disposicionales; así como en la aceptación del trabajo inter y multidisciplinar.
f) Las creencias, los saberes, las posturas filosóficas y político-ideológicas, la ética de los profesores-investigadores incide en la conformación de los Cuerpos Académicos y en las dinámicas que se desarrollan al interior de éstos.

**2.4 Alternativas para su abordaje como objeto de estudio**

El estudio de la cultura académica disciplinar implica asumir una postura caracterizada por la rigurosidad y la objetividad. Lo anterior porque, situado dentro de las ciencias humanas y sociales, requiere de ser desligado de la ilusión que proporciona el saber inmediato. En este sentido, Durkheim (2011) apunta que, desde el método empírico, la ciencia existe sí y, sólo si en ella se observa un ejercicio de reflexión crítico y metódico, mismo que precisa de la toma de distancia ante las prenociones; es decir, de los conceptos elaborados fuera de la ciencia, basados en el conocimiento vulgar cimentados en las creencias e ideas de las primeras impresiones del mundo que rodea al individuo.

Por otro lado, desde la ciencia propuesta por Weber (2014) basada en el establecimiento de supuestos, la aprehensión de sentido y la significatividad de fenómenos culturales, la cultura académica disciplinar apela a ser abordada desde un proceso comprensivo e interpretativo de las acciones de quienes las efectúan. De allí que aparezca como significativa la cuestión subjetiva de los sujetos de un caso históricamente dado. Finalmente, la cultura académica disciplinar desde una postura crítico-hermenéutica, sugiere visualizarla con una perspectiva no

dogmática, en donde el abordaje de la realidad social sea a través del razonamiento, la argumentación y el diálogo (Mardones & Ursua, 2010).

Por otra parte, el modelo metodológico desde el cual se desarrolla la cultura académica disciplinar supone que el proceso de investigación no es rígido, ya que la realidad concreta investigar se inscribe en un contexto más amplio. Ello, implica sea analizada en un proceso de construcción y de deconstrucción a través del cual se entretejen diversas relaciones que guarda con otros temas, sujetos de investigación, dimensiones y niveles de análisis.

Finalmente, la tendencia temática en la que se enmarca la cultura académica disciplinar está fuertemente asociada a los campos universitario, científico y universitarios, por cuanto en ellos se focalizan tanto las actividades sustantivas inherentes a la vida académica: docencia, investigación, tutelaje y difusión, como aquellas que las acompañan: gestión y administración; aunadas a las que son posibles de ser adjetivadas como emergentes a ellas y que están ligadas a su vez, al campo político y que advierten visualizar al profesor-investigador en una posición de tensión y conflicto.

### *2.4.1 La postura filosófica*

La postura filosófica que predominó fue la Hermenéutica, con un 71.42%. Dentro de ésta, se destaca que por la orientación de su explicación la mitad de este porcentaje recurrió a la hermenéutica-interpretativa, y la otra mitad, a la hermenéutica-comprensiva. De modo un tanto genérico, y desde el punto de vista conceptual y por el objetivo que persiguen, se rescata la investigación de Moreno et al. (2011), quienes plantean que las culturas presentes en la vida académica, sustentan y orientan las prácticas y los procesos de formación en un programa doctoral. Así como la de Jiménez, Moreno & Ortiz (2011), a partir de la afirmación que hacen en relación a que las formas que adopta la relación entre las culturas presentes en la vida académica de un programa doctoral y las prácticas y procesos de formación para la investigación, tiene efectos en la formación de los estudiantes durante el desarrollo del doctorado; así como por el objetivo que establecen en su investigación que está relacionado a reflexionar sobre las culturas académicas presentes en comunidades de formación para la Investigación Educativa.

Asimismo, se ubica la realizada por Moreno, Jiménez y Ortiz (2011), a través de la cual cuestionan qué formas asume la relación entre las culturas presentes en la vida académica de un programa doctoral (cultura académica de base disciplinar, cultura académica de formación

y cultura de los estudiantes), las prácticas y los procesos de formación para la investigación y cuáles son las consecuencias de dicha relación tríadica.

De manera puntual, se señalan las investigaciones por su orientación a la interpretación, las cuales son: la que desarrolla Jiménez (2009), mediante la cual plantea que el acercamiento al estudio de la formación de investigadores supone un análisis cultural, el cual implica acercarse a los contextos que se gestan, para comprender las normas escritas sobre el oficio y las que sólo son reveladas a través de las prácticas, pues son construidas y develadas en la vida cotidiana.

Por el concepto que construye y el uso de la teoría en el estudio de la cultura, ubicamos la de Geertz (2006), en tanto que concibe a la cultura como una serie de significaciones que se han establecido, y que, con base en ellas, la gente actúa; por tanto, es pública y se convierten en estructuras de significación. Asimismo, sugiere que una teoría interpretativa de la cultura es sinónimo de realizar una descripción densa, ya que hacerlo, implica tener claridad en un primer momento de que el análisis de la cultura no parte de ser una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones. Siendo el fin último de ésta, la explicación y no sólo la descripción.

Por otro lado, según los objetivos planteados, la investigación que hace Peralta (2011), se encuentra enmarcada en esta orientación. Lo anterior en tanto pretende: a) analizar y documentar el resultado de la introducción de cambios en la gestión escolar democrática, la planeación estratégica y la evaluación sistemática, para la transformación de la cultura académica de un programa de posgrado; b) recuperar e interpretar la experiencia de los docentes para conocer cómo la vivieron y la resinificaron; c) comprender las valoraciones, vivencias y experiencias de los docentes para conocer cómo éstas, han modificado su vida académica, y d) entender los problemas, resistencias y contradicciones que vivieron los docentes durante este proceso. Asimismo, se señala la que desarrolla Pérez-González (2019), quien pretende elucidar la relación entre cultura académica, educación académica y la construcción del conocimiento en la educación superior.

Del mismo modo, se encuentra en este marco la presentada por Preciado (2009), quien se plantea por objetivo el propiciar el debate y análisis en torno a la experiencia de otros académicos en sus contextos locales ante la presencia nacional e internacional de las políticas educativas rigiendo la actividad académica, sobre todo desde la planeación.

Asimismo, se ubica la de Noriega (2014), quien, con su investigación pretende describir y comparar la profesión académica y culturas académicas de los ingenieros académicos que se desempeñan en la Carrera de Ingeniería Electrónica de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales, Ingeniería en Alimentos e Ingeniería Química pertenecientes ambas a la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, de la Universidad Nacional de San Luis.

Por otro lado, la investigación que realizan Fregoso-Peralta, Aguilar-González y Rodríguez-Cuevas (2017), se sitúa en esta orientación hermenéutica-comprensiva, a partir de que formulan el objetivo de comparar el manejo de información académica y de masas de tres grupos de alumnos que cursan la carrera de psicología sobre contenidos simbólicos producto de la llamada *lowbrow culture* (Fregoso-Peralta et al., 2017, p. 57) y, en su carácter de educandos universitarios, los propios de la conocida como *highbrow culture* (Fregoso-Peralta et al., 2017, p. 57).

Es también la de Jiménez (2010), que puede ser ubicada en esta orientación a partir de los cuestionamientos que plantean en su investigación, que son: ¿cómo se desarrolla una cultura de formación de investigadores en una comunidad académica?, ¿cómo se relacionan los ejercicios de producción y difusión de conocimiento con la formación de investigadores en una comunidad académica? y ¿cuáles son los aprendizajes en estas culturas?

Dentro de ésta, se puede señalar la investigación efectuada por Velásquez & Gámez (2016), en cuanto supone que los cambios propiciados en la cultura académica, favorecen los procesos de transformación curricular. Agregando que ambos se interrelacionan y están en constante movimiento.

Por otro lado, se observó que el 21.42% se ampararon en una postura crítica que fundamentara sus investigaciones. Desde esta postura se identifica la investigación de Naidorf (2005), que tiene como objeto estudiar los efectos que las políticas de promoción de la vinculación científica y tecnológica entre Universidad-Empresa y el Estado, ejercen sobre la cultura académica, y, en consecuencia, profundizar en los cambios que ello genera. Quien pretende hacerlo a partir de ahondar en los antecedentes de dicha vinculación, su reconstrucción histórica, la comprensión de la cultura académica en dicho contexto, y la definición de los efectos del establecimiento de los vínculos en comento. Así como la de San

Martín (1998), que tiene por objetivo analizar la relación entre cultura académica destilada por el curriculum y la que se fomenta desde los medios electrónicos.

Por otra parte, quien asume esta postura, es la desarrollada por Badano, Basso, Benedetti, Serra, Verbauwede & Ríos (2011), la cual plantea una serie de cuestionamientos en torno a ¿cómo se configuran y reconfiguran las disputas de sentidos, las significaciones, las representaciones y las prácticas en la universidad en los '90?, ¿cuáles son los cambios culturales que allí se producen?, ¿cuáles son los nuevos modos de estar y habitar estas culturas en la academia? Es decir, ¿qué procesos nuevos se desatan, qué viejas discusiones se reactualizan, qué viejas prácticas se legitiman al calor de la lógica neoliberal que los 90 imponen?, ¿es el capital en juego en este campo -el reconocimiento simbólico- lo que se modifica en los 90? o ¿lo que se modifica son las lógicas en las que las disputas por este capital se producen?

Finalmente, se señala aquí, la investigación desarrollada por Richard (2005), quien plantea que la cultura puede ser abordada desde tres dimensiones. Según sus alcances y objetivos de estudio: desde una dimensión antropológico-social, término que abarca el conjunto de los intercambios se signos y de valores, mediante los cuales los grupos sociales se representan a sí mismos y para otros, comunicando así sus particulares modos de identidad y diferencia.

A partir de una dimensión profesional (artístico, intelectual), remite a concebirla como una producción de formas y sentido que se rige por instituciones y reglas de discurso especializadas, y que se manifiesta a través de obras (arte, literatura), y de debates de ideas que giran en torno a las batallas críticas de lo estético y lo ideológico. Así como desde la que está funcionalizada por las redes de transmisión industrial del mercado de los bienes simbólicos, que concibe a la cultura como un producto a administrar mediante diversas agencias de coordinación de recursos, medios y agentes que articulan el mercado cultural.

En tal sentido, el tipo de abordaje según la dimensión bajo la cual desee ser estudiada, pueden complementarse o contraponerse en los análisis en torno a el rol de la cultura como conformadora de un ethos que fija identidades o marca rupturas dentro de la cultura universitaria

Por último, el 14.28%, de las investigaciones se enmarcan dentro de la postura crítico-hermenéutica, En ésta, identificamos las realizadas por Alves & dos Réis (2012), quienes

cuestionan la incidencia de las políticas neoliberales en la cultura académica disciplinar, e intentan comprender cómo las relaciones de producción en una sociedad capitalista redefinen lentamente el trabajo de investigación de los profesores-investigadores al interior de las universidades públicas, creando una nueva cultura académica universitaria.

Asimismo, la desarrollada por Preciado (2004), a través de la cual pretende recuperar la relación del académico con su institución, su significado y lo que representa. Al tiempo que se cuestiona en cómo impacta el modelo ideal de desarrollo, en el que la productividad es un elemento central, en la relación que el académico como sujeto desarrolla con su institución.

Finalmente, la efectuada por Xi Shen & Xianghong Tian (2012), quienes por su concepto visualizan a la cultura académica como aquella manifestación de una serie de expresiones que tienen lugar en la vida académica que se mantiene y se guarda al interior de las universidades, y que, básicamente se relaciona desde sus formas más elementales, hasta las más complejas; por ejemplo: la ética del investigador, las formas epistémicas y metodológicas desde las cuales investiga y difunde dichas investigaciones, los objetivos que persiguen sus investigaciones, la pertinencia o un impacto social que considera deben tener sus investigaciones, la innovación en sus investigaciones y la intención de mantener a la investigación como parte sustantiva dentro de las universidades.

Cabe mencionar que, sólo el 7.14% en la postura positivista. Dentro de ésta, señalamos la investigación realizada por Esomonu & Okeaba (2016), quienes formulan como objetivo el desarrollar y estandarizar un inventario para la integración de los estudiantes en la cultura académica universitaria (ISIUAC).

### *2.4.2 El modelo metodológico*

De acuerdo a las investigaciones encontradas, se puede indicar lo siguiente: el 91.66%, hicieron uso de una metodología de tipo cualitativa; mientras que sólo el 4.16%, acudió a la de tipo cuantitativa, y el 8.33% se cobijó de una metodología de tipo mixta. Dentro de la investigación cualitativa, destacan aquellas que por su objetivo intentan comprender los contextos en que se gesta la cultura académica; así como las que analizan el desarrollo de las culturas académicas al interior de las universidades. Las cuales pretenden explicar a partir del estudio de casos, cómo se construyen las culturas académicas dentro de grupos de investigadores, las que identifican los rasgos de la cultura académica, las que orientan sus esfuerzos en generar conocimientos que permitan comprender las características de la cultura

académica, las que pretenden conocer los valores y las creencias que suponen, deben existir dentro de la cultura académica en las universidades, y las que persiguen evidenciar los cambios que sufre la cultura académica disciplinar.

En el marco de la metodología de tipo cuantitativo, es posible señalar las que por su objetivo pretenden validar ítems para la integración de los estudiantes a una cultura académica, y por el instrumento que aplican: encuestas.

Por último, las de corte mixto son las que por su intención hacen uso de la investigación en educación comparada entre el manejo de la información de la cultura de masas (baja cultura), con la universitaria (alta cultura o cultura superior); por sus instrumentos para la recogida de información (cuestionarios).

Por otro lado, respecto al método empleado, el 66.66%, hicieron uso del estudio de caso; el 13.33%, utilizaron la historia oral para dar voz a los sujetos de investigación, y 19.28%, acudieron a la teoría fundamentada, el análisis de contenido y a la interpretación documental, las tres con un 6.66%, respectivamente.

Finalmente, en lo que se asocia a las técnicas e instrumentos para la recogida de la información, la que más se utilizó fue la entrevista con un 54.54% en sus diversas modalidades: a profundidad (13.63%), temática (9.09%), abiertas (4.54%), semiestructurada (18.18%), y el 9.09% no indicó qué tipo de entrevista utilizó. Asimismo, fue el cuestionario quien secundó con un 13.63%; posteriormente, la investigación y el análisis documental con un 9.09%, y con un 4.54%, se utilizó la observación participante, las narrativas, las videograbaciones, grabaciones y el registro anecdótico; así como las encuestas y los dosieres, respectivamente.

### *2.4.3 El tema*

En el marco de las investigaciones recuperadas, es importante mencionar que, la cultura académica disciplinar en particular, y la cultura académica en general, es trabajada únicamente desde la educación superior y se relaciona a su vez, con otros temas que, parecieran ser propios de ella. A saber:

Con el reconocimiento profesional y las trayectorias académicas, profesionales, laborales y de vida de quienes se consideran constituyen parte del referente empírico, que son los profesores-investigadores (Jiménez, 2009; Velázquez & Gómez, 2016; Preciado, 2009; Noriega, 2014; Marciales & Gualteros, 2012; Albertin, Rostán & Cañabate, 2012).

Por otro lado, se vincula con los procesos de gestión, financiamiento institucional y estímulos a la productividad científica, con un sentido meritocrático (Sierra, 2012; Preciado, 2006). Asimismo, en esta misma línea, pero desde otro enfoque, uno más crítico, la CAD, se relaciona con el sistema de explotación, des-humanización, el hedonismo y el individualismo del que se convierte el profesor-investigador (Alves & dos Réis, 2012).

De acuerdo con Lefort, Moreno y Jiménez (2010), Cisneros y Cerón (2013), Moreno, Jiménez & Ortiz (2011), Preciado (2004), Hernández (2017), San Martín (1998), Esomonu & Okeaba (2016), y Xi Shen & Xianghong Tian (2012), se liga con el tema de las comunidades de investigación al interior de las universidades en su relación con otras Instituciones de Educación Superior o centros de investigación, y con respecto al contacto que mantiene con la sociedad en general. Así como con temas de vinculación y difusión de la producción y generación del conocimiento (Naidorf, 2005). Por último, también establece un vínculo con la política institucional (Richard, 2005; Alves & dos Réis, 2012).

## Capítulo 3. Marco histórico-contextual de la investigación: una mirada desde los organismos internacionales y su relación con las políticas públicas. El nivel de estudio **macro y mesocontextual**

El presente capítulo tiene por objetivo aproximarse al análisis de la narrativa política que versa en torno a la necesidad imperiosa de focalizar a la ciencia y a la investigación como un medio con el cual se alcance el progreso social al interior de un país. Lo anterior, con la finalidad de proporcionar una lectura muy particularizada del origen de la atención de las políticas públicas encaminadas a los rubros ya señalados, desde los diferentes organismos internacionales con incidencia a nivel mundial.

Para ello, el capítulo se estructura en dos grandes temas. El primero se denomina *El marco normativo de los Organismos Internacionales y su papel en la adopción de las políticas públicas,* el cual contiene dos subtemas: a) *Situación de la actividad científica a partir de los Organismos Internacionales en el contexto de las políticas públicas* y b) *El impacto de la política de las alianzas al interior de los proyectos del Estado Nacional Mexicano*. Este capítulo describe el escenario en el margen en que actúa la política a nivel macroestructural en el contexto latinoamericano —incluyendo a México— y cómo es que ello incide de manera directa en los proyectos de educación pública al interior del país en términos superestructurales.

En este sentido, se recuperan los planteamientos principales que rigen a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), al Fondo Monetario Internacional (FMI) y a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el propósito de entender el marco explicativo sobre el cual giran, en aras de comprender su lógica de funcionamiento y su impacto en las políticas públicas que diferentes países adoptan, en específico las relacionadas a la ciencia y la investigación. Y que, por tanto, se ciñen a proyectos más amplios que atienden a intereses exógenos de índole no sólo económica, sino social, política y cultural.

A la luz del anterior planteamiento, se sostiene que la investigación y la ciencia, por parte de estos organismos, está situada como el centro de las diversas inversiones económicas

que, de manera directa tienen repercusiones en el desarrollo económico y progreso social de un país. Pero derivado del análisis de sus funciones, objetivos y lógicas de funcionamiento propias, se considera que dicha percepción es relativa, pues depende de los significados y los significantes que circundan alrededor de ello. Del mismo modo, se argumenta que en este escenario existe una política de las alianzas que permite establecer una serie de vínculos al interior del aparato del Estado y su alineación a una forma de capitalismo supeditado, el cual genera tensiones y crisis en el aparato educativo, pues en el marco de los procesos de globalización y modernización alteran su estructura y su dinámica.

Para ello, se describe de manera aproximativa, cómo en medio de estos procesos de globalización y modernización, la educación superior, las universidades y la investigación, se convierten en instituciones y actividades vulnerables que, atravesados por la idea del mercado, la productividad, la eficiencia y la eficacia, se tornan cada vez más impredecibles y complejas, pero también que las universidades comiencen a reconfigurarse y constituirse como empresas.

Por otro lado, el segundo tema se titula *Las bases institucionales del funcionamiento de la política educativa en el desarrollo de la Educación Superior en México,* y trata a su vez, los subtemas siguientes: a) *Acercamiento a la institucionalización de la política educativa en México a través del papel del Estado* y b) *Una aproximación a la génesis institucional de la Investigación en México, a través de su legislación*. Dicho tema, da cuenta de cómo es que en México surgen y se dan los procesos de institucionalización de las políticas públicas, y en particular, la referida a la educación, y cómo a partir de ella se conforma la educación superior en nuestro país.

Para ello, se recurre al análisis de qué es una política pública y una política educativa, pues éstos constituyen dos elementos centrales para entender cómo se instaura una política pública al interior de un Estado, en un país con características específicas como lo es México y al interior del Sistema Educativo Mexicano (SEM), a través de la Filosofía del Estado Mexicano y de la Filosofía de la educación, respectivamente.

Asimismo, se asume que estos procesos de institucionalización se instauran sobre bases legales. Por lo que, para tal efecto, se describe cómo se implementan a través de la legislación en México. Para ello, se recuperan planteamientos contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917; la Ley General de Educación, reformada al 30 de

septiembre de 2019; el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992; y el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024. Paralelamente a ello, se va entretejiendo cómo la idea del progreso social en manos de la ciencia y la investigación, se adaptan y adoptan en México a través de su legislación y la operativización de ésta a través del Programa de Desarrollo del Profesorado (PRODEP), que entró en vigor en 1996 y el cual fue firmado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Por tanto, este capítulo posibilita desvelar cómo es que la ciencia, la investigación científica y la educación, se encuentran inmersas en procesos de politización cargados de una visión económica que muestran serias articulaciones con políticas macroestructurales de mayor envergadura vinculados a políticas mesoestructurales particulares. Lo cual, en nuestro país se aterriza no sólo con la puesta en marcha del PRODEP, sino con la implementación del primer Plan Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en el año de 1997.

## 3.1 El marco normativo de los organismos internacionales y su papel en la adopción de las políticas públicas

La política educativa que se desarrolla y opera al interior de los diferentes países de América Latina principalmente, actúa al margen de los intereses ideológicos, políticos, económicos y de relaciones de poder, de una política de Estado a nivel macroestructural, en donde México no es la excepción. De acuerdo a Yurén (2015), dicha política permea directamente —al menos en el escenario educativo— en los proyectos de educación pública de cada país en sus elementos superestructurales; es decir, en términos de contenidos: fines y valores, como en su forma: estructuras de las relaciones de poder y de la lucha por la hegemonía. En este marco se revela *grosso modo*, el carácter de una sociedad capitalista en donde se atienden principalmente, los intereses y necesidades del capital internacional.

Desde esta perspectiva, los proyectos educativos no sólo son reflejo de la supeditación de políticas externas de índole económica que transgreden la soberanía nacional y que direccionan a su vez las prácticas social y educativas de un país; sino que además se explican y excusan a la luz de la legitimación que tiene el Estado para pensar, decidir, implementar,

operativizar y evaluar políticas públicas que se aterricen a través de proyectos específicos, que atiendan a intereses particulares y parciales, o colectivos y totales o no, según sea el caso.

Lo anterior supone plantear que estos proyectos se ciñen de manera paralela a proyectos más amplios, que se constituyen en fragmentos de lo que alguien infiere es el deber ser. Dichos proyectos, segregan y polarizan en un primer momento, pero también tienden a homogeneizar realidades que en definitiva no son compatibles entre sí, en un segundo momento. Determinar si se legitiman estos proyectos sobre bases legales o no, impuestos o no, asumidas o no, democráticas o no, resulta ser un ejercicio de análisis un tanto complejo, pero no indescifrable.

A saber, Ichuta (2003), en el marco de la democracia —y en alusión a las líneas escritas— formula que:

> No se asume en su consenso como deliberación, sino como imposición, […] que además es asumida en función de preceptos prescriptivos como bien, por su simple significado analógico, es decir el comparativo, la demonización del pasado dictatorial y la sacralización del futuro en marcos políticos democráticos, o lo pasado como lo malo y lo bueno por constituir. (p. 6)

Estos procesos democráticos sobre los cueles descansa la implementación de un proyecto como parte de una política pública apelan a cuestiones subjetivas de quien las piensa, pero también de quien o quienes las celebran y las ejecutan. Bien, podrían apelar al progreso social, al crecimiento económico o al desarrollo social, según la postura que se asuma. No obstante, estas relaciones de subordinación y complicidad, visibles o no, a la mirada de los otros, conscientes o no, según sea el caso, pareciera ser que se encuentran protegidas y/o enmascaradas para el caso mexicano, con la constante siempre presente de pensar en la pérdida gradual, parcial y/o total de la autonomía de un proyecto nacional.

### *3.1.1 Situación de la actividad científica a partir de los organismos internacionales en el contexto de las políticas públicas*

La Investigación Educativa al margen de la toma de decisiones —y, por tanto, de las percepciones—, de los organismos internacionales respecto a ella parece ser relativa según los matices que ésta adquiera, los significados que se le atribuyan y/o los significantes que tengan en contextos específicos. De allí, que en muchos casos —no siendo exclusivo el mexicano—

sea no sólo analizada, sino cuestionada. Ello, porque se asume que su participación privatiza y controla lo que debe decidirse en términos económicos, culturales y sociales al interior de un país. Para sustentar dicha aproximación, es preciso que haya un acercamiento de cuáles son los organismos que son proclives de descripción y análisis en lo conducente.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es una organización que desde 1946 a la fecha, ha adquirido el papel de mediadora en el establecimiento de la paz mediante la cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura. Desde este planteamiento y con la finalidad de atender su papel, esta organización trabaja de manera colaborativa a partir de la firma de una serie de convenios en los campos antes referidos. Para ello, se apoya de manera coordinada con diferentes instituciones, entidades y colaboradores particulares: gobiernos, miembros del Sistema de las Naciones Unidas, organizaciones inter y no gubernamentales, empresas del sector privado, medios de comunicación, fundaciones de empresas y filantrópicas, embajadores de buena voluntad, redes especializadas, clubes UNESCO, escuelas asociadas a la UNESCO y cátedras UNESCO (UNESCO, 2019, sección Explora la UNESCO).

En este sentido, dicha organización opera de manera tangible a partir de la implementación y adopción de programas y políticas encaminadas a abonar al logro de su deber: reafirmar las misiones de la educación, la ciencia y la cultura. En este marco, la investigación se ha considerado una pieza clave para alcanzar los objetivos del Desarrollo Sostenible, por considerarla "un factor de aceleración del desarrollo económico y, a la vez, un elemento determinante en la construcción de sociedades más sostenibles y susceptibles de preservar mejor los recursos naturales del planeta" (Bokova, 2019 en Bardón, 2019). Esta afirmación realizada por la Directora General de la UNESCO, Irina Bokova, ayuda a tener claridad en cuanto a que, desde esta perspectiva, se sitúa a la investigación y a la innovación como un eje sobre el cual es posible impulsar el crecimiento sostenible y propiciar el desarrollo de los países.

Por esta razón los países consideran que una mayor inversión asignada a estas actividades y su fortalecimiento también producirá una mejora en la calidad de la enseñanza en la educación del tipo superior en alusión a la formación de capital intelectual especializado. Por tanto, el dejar de invertir en Investigación y Desarrollo (I+D) constituye un elemento de atraso y retroceso. Desde esta idea, descansa el hecho de que la investigación, en tanto

generadora de conocimiento, debe ser apoyada desde diversos medios en aras de que pueda ser divulgada, y, en consecuencia, compartida. Motivo por el cual, la Unión Europea, China y Estados Unidos promuevan cada día más la movilidad de investigadores y estudiantes de doctorado y el aumento de personal dedicado a la investigación.

Por otro lado, se considera importante destacar que los países enunciados en el párrafo anterior, según datos de la UNESCO (Bardón, 2019) aceptaban a gran parte de estudiantes de doctorado provenientes de otros países como los Estados Árabes, Asia Central, África Subsahariana y Europa Occidental, hasta antes de 2008 (49%). Mientras que, a partir de 2009, Sudáfrica y América Latina han ocupado un lugar importante en esos términos, ya que Malasia, Cuba, Chile y Brasil han dado acogida a 60 mil, 17 mil, 5 mil y 2 mil estudiantes, respectivamente.

Otro aspecto por destacar, es el claro predominio masculino en la actividad investigativa, pues sólo el 43% de las mujeres logran obtener el grado de Doctoras, y únicamente el 28.4% constituye parte del personal dedicado a la investigación. Otro de los asuntos que se señalan como importantes, es el relacionado con la dificultad que existe para tener un control sobre la designación y uso de recursos al respecto, ya que no todos los países apelan a que la política científica sea generadora —en tanto vía— de progreso y desarrollo social, y si lo asumen, tampoco es de la misma manera. Por último, otras problemáticas que se formulan son las que tienen que ver con la fuga de cerebros y la imposibilidad o condiciones limitantes en la que se encuentran los investigadores para defender sus derechos de propiedad intelectual (Bardón, 2019).

En este escenario, la educación superior en general, y las universidades en particular, se configuran como espacios importantes que contribuyen a la investigación en el marco de la generación de conocimientos. De acuerdo con Gibbons (1998), esta generación de conocimientos se ha ido reconfigurando porque ya no permanece de manera endogámica en cada uno de los espacios o contextos donde surgen, sino trascienden fronteras geográficas y sujetos. En consecuencia, la generación de conocimiento efectivamente apela al concepto de producción de conocimiento de manera semejante a los procesos de industrialización, y la divulgación de conocimiento ya no queda en las aulas o al interior de las universidades o se comparte con otras universidades, sino en ocasiones, se avizora de *facto* el ejercicio de la oferta y la demanda, la compra y la venta de aquello que se produjo.

En este sentido, las prácticas de investigación que se desarrollan al interior de las universidades u otros centros de investigación coinciden cada vez más con otras. De tal manera que ello requiere que, quien desarrolle dichas prácticas sea una persona especialista y/o más competente en su campo de estudio con miras a que la producción de ese conocimiento tenga alcances a nivel mesocontextual; es decir, en espacios más amplios y en donde ese conocimiento pueda aplicarse en diferentes contextos a los que se generó.

Desde esta perspectiva, es claro que los elementos de eficacia y eficiencia en múltiples contextos en que se desarrollan las prácticas de investigación juegan un papel importante por el uso y las atribuciones que se gesten en torno a ello; motivo por el cual, en estos términos, en los tiempos modernos y contemporáneos, la universidad —de manera metafórica o no—, se asemeja a una empresa. Lo anterior, porque se formula como primordial alcanzar las metas deseadas (eficacia) con la menor cantidad de recursos (eficiencia), y por tanto que la productividad sea mayor y mejor (INADEM, 2016).

El anterior planteamiento es visible desde la cuestión de la producción del conocimiento y las prácticas de investigación, pero también desde quienes son partícipes en dicho proceso: los profesores-investigadores. Es sabido que, en muchas universidades, éstos —como parte de una planta académica— realizan múltiples funciones: gestión, docencia, investigación, por ejemplo. Esto se lleva a cabo con el apoyo de un sueldo base según su adscripción, tipo de contratación y tiempo de antigüedad, con lo cual se ven obligados no sólo a cumplir dichas actividades, sino en ocasiones están imposibilitados a no promoverse en programas que estimulen su desempeño académico a causa de que cada día les exigen más a cambio de realizar muchas y demandantes obligaciones.

A partir de ello, se exige que estén mejor preparados en su campo de estudio y que sean más productivos, y por tanto, en que inviertan en tiempo y recursos a su formación, producción de conocimiento y otras funciones que les sean asignadas por las instituciones en las cuales se desempeñan. Aunado a que también busquen trabajar en redes de colaboración con otros investigadores, universidades o centros de investigación que atiendan la misma problemática.

En sentido ilustrativo, es posible decir que muchos de los organismos internacionales que disponen acuerdos convenidos desde lo que se considera es mejor para los países en diferentes rubros como la economía, cultura, educación, salud, entre otros, al generar una serie

de propuestas en aras de la mejoría, también contribuyen a modos de idealizar de manera un tanto romántica realidades sociales que son diferentes y diversas entre sí. De manera tal que, por ejemplo, para el caso de la investigación y la innovación como elemento sustancial al progreso social, se viva más como un mito que como verdad. Y, que, en consecuencia, también ellos se vean obligados a buscar y/o generar recursos por aquello que ellos promueven.

En el caso de la UNESCO, las contribuciones provienen de diversas fuentes: gobiernos, sector privado, las Naciones Unidas, entre otros. Las cuales se invierten en temas relacionados con la educación, la cultura, las ciencias naturales, la comunicación y la información, por mencionar algunos, destinada a instituciones, gobiernos u otros que se consideren pertinentes. Para el tema referido a la investigación y la innovación, se ha dispuesto que México debería invertir de su Producto Interno Bruto, al menos el 1% de acuerdo a la Ley de Ciencia y Tecnología, del cual en realidad se invierte el 0.4%. De allí que se asegure que dicha actividad permanezca estable, pero no despunte como en el caso de China, quien está por encima de Estados Unidos y la Unión Europea (OEI, 2010).

De acuerdo al Banco Mundial (2019), el gasto en inversión y desarrollo (% del PIB) por datos que reporta el Instituto de Estadística de la UNESCO, al 2016 asciende en México específicamente al 0.49%. En este sentido, se consideran gastos en investigación y desarrollo a los gastos corrientes y de capital (público y privado) en trabajo creativo realizado sistemáticamente para incrementar los conocimientos, incluso los conocimientos sobre la humanidad, la cultura y la sociedad, y el uso de los conocimientos para nuevas aplicaciones. El área de investigación y desarrollo abarca la investigación básica, la investigación aplicada y el desarrollo experimental.

El Fondo Monetario Internacional (FMI) es una organización creada en 1944 a raíz —y finales— de la Segunda Guerra Mundial. Éste, se compone por 189 países miembros y tiene como función principal brindar apoyo financiero a los países afectados por problemas derivados de las crisis por las que atraviesan —o en su caso, para prevenirlas— con la finalidad de que se estabilicen económicamente a través del ajuste de una serie de adopción y adaptación de políticas que regularizan y reestablecen el crecimiento económico en términos generales. Aunado a que el Fondo, también proporciona asesoría técnica y capacitación a los países que así lo demanden, básicamente para que se realice el uso del gasto responsable (FMI, 2019).

De acuerdo con la página oficial del FMI (2019), el respaldo financiero antes referido, se da por medio de préstamos, que a su vez están acompañados de una serie de medidas correctivas, con la finalidad de que tengan la certeza de que habrá una alineación de los países a las disposiciones que ellos estipulen. Del mismo modo, existen una serie de instrumentos que suponen su adecuación a las diferentes necesidades observadas. Por lo que de ello depende también el modo de pago, por mencionar un ejemplo, existen préstamos a países de bajo ingreso, con formas de pago a largo plazo y según corresponda la causa: desastres naturales, mala toma de decisiones en política fiscal, entre otros.

De igual manera, el Fondo acepta —de ser el caso— formas de pago asociadas a la concesión. En este punto en particular, es posible plantear que dicho Fondo opera ilustrativamente como una casa financiera o un Banco, en el cual para que un país se vea favorecido con alguna de estas acciones, se debe someter primero al estudio socioeconómico por parte del Fondo, sobre todo para ver si es o no susceptible de préstamo y la forma en que deberá pagar lo prestado, además para evaluar si en verdad es o no necesario el recurso solicitado. En segunda instancia, de esta manera se asegura que a como dé lugar, que el país pague. Y, en tercer lugar, y más importante, es que el país que resulte beneficiado deberá atender y alinearse a las políticas que macroestructuralmente estén ya establecidas, las cuales responden básicamente a lo que el mismo Fondo denomina "condicionalidad de política económica" (FMI, 2019, sección La condicionalidad del FMI).

Por otro lado, es importante destacar que la principal fuente de recursos financieros del Fondo, lo constituyen las cuotas de los países miembros. México, al igual que Marruecos y Colombia son países que principalmente acuden a los préstamos de carácter precautorio. Además de considerarse un país en el foco del FMI principalmente porque en su economía experimentó un crecimiento moderado para el 2018 a pesar de enfrentar retos ocasionados por la incertidumbre política y económica, la mejora de los niveles de vida mediante la reducción de la pobreza y la desigualdad, y la lucha contra el delito y la corrupción (FMI, 2019).

A la luz de los anteriores planteamientos, es el mismo Estado mexicano, a través del Ejecutivo Federal, quien formula que una de las vías para combatir lo anterior es implementar políticas públicas que, encaminadas a lo económico y a lo social, se aterricen en proyectos que abonen al progreso social del país; siendo la educación y la investigación elementos de focalización para ello. Los anteriores rubros de atención en México están contenidos en la

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, misma que está alineada con la labor del FMI y la UNESCO. En el primero de los casos mediante el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 16, 2015 "Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles" (Agenda 2030, 2015, sección Objetivos de Desarrollo Sostenible); y en el segundo, a través del ODS 4 vinculado a "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (AGENDA 2030, 2015, sección Objetivos de Desarrollo Sostenible).

A saber, de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015), se constituye como un marco de desarrollo que, firmado el 25 de septiembre de 2015, se compone por 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas, el cual tiene como objetivo "poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático sin que nadie quede rezagado para el 2030" (ONU, 2015, sección Contexto). Los dos ODS a los que se hizo alusión, son parte de la base sobre la cual se realiza la investigación en México que pueden resumirse en la consolidación de instituciones —incluyendo las universidades— y la existencia de maestros calificados en su labor docente dispuestos en las metas 6 y 10, respectivamente.

De manera puntual, la investigación en el marco del propio funcionamiento del FMI es considerada una actividad importante. Pues existe un tema denominado "Investigación económica" que básicamente constituye un elemento central que permite avizorar cuáles son las tendencias en investigación, innovación y desarrollo tecnológico que ocupan un espacio para atender en las agendas de los gobiernos de los diferentes países a nivel global principalmente. Por mencionar algunos, se encuentran temas concernientes a: empleabilidad, riqueza pública, gasto social, pobreza y desigualdad del ingreso, salud, planificación económica, estabilidad monetaria y financiera, política fiscal, equidad de género, políticas sanitarias y ecológicas, cambio climático y políticas fiscales, medios de comunicación y mercados financieros, tensiones comerciales entre naciones, globalización y narcotráfico, desarrollo sostenible y deuda sostenible, la era adaptativa, migración, deuda mundial, desigualdad de oportunidades, economía informal, corrupción y dinero, crecimiento inclusivo, delincuencia, desaceleración económica, riqueza empresarial y el mercado de la vivienda (FMI, 2019).

Otra de las organizaciones que asumen una posición respecto al diseño de políticas encaminadas a la mejora de la calidad de vida de las personas, así como su apoyo en el establecimiento de estándares internacionales en aras del progreso del desempeño económico, la creación de empleos y el fomento de una educación eficaz, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Su objetivo es "promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas" (OCDE, 2019, sección Acerca de la OECD). Para ello, dicha organización trabaja de manera colaborativa con gobiernos, responsables de políticas públicas y ciudadanos, y se compone de 36 países miembros –entre ellos México-, socios clave (Brasil, China, India, Indonesia y Sudáfrica) y algunos posibles candidatos (Colombia y Costa Rica).

Algunas de las iniciativas promovidas por la OCDE, son: la mejora de los sistemas educativos, el fomento al desarrollo local y regional, la lucha contra la elusión fiscal internacional, la orientación de reformas clave y la aceleración del desarrollo. Con antecedentes en 1948 con la Organización para la Cooperación Económica Europea (OCEE), la OCDE fundada en 1961 y con sede central en París, se coordina —a través de sus países miembros y socios clave— con otros países, parlamentos, empresas, sindicatos, sociedad civil, comunidades académicas y organizaciones en todo el mundo para atender temas que son relevantes en el marco de políticas públicas (OCDE, 2019, sección Acerca de la OECD).

En este sentido, esta organización desde su creación a la fecha, ha tenido un papel importante en materia de opinión, establecimiento y orientación de políticas públicas en diversos temas, siendo uno de ellos: la ciencia, la tecnología y la innovación. Al respecto, de acuerdo con esta organización (2018), se vislumbran dos caminos. El primero es el que se vincula con que existen un conjunto de megatendencias globales que se perfilan para tener un fuerte impacto en las sociedades y las economías, las cuales se traducen en cambios sociales, económicos, políticos, ambientales o tecnológicos a gran escala, y que, una vez enraizadas, difícilmente se erradicarán en los diversos sistemas sociales. Los temas que incluyen dichas megatendencias son: demografía; recursos naturales y energía; cambio climático; economía, empleo y productividad; sociedad; y salud, desigualdad y bienestar.

El segundo es el que tiene que ver con las tendencias tecnológicas con 10 a 15 años de prospectiva, las cuales surgirán a causa del cambio climático, el envejecimiento y el

agotamiento de recursos naturales. Desde esta perspectiva, las tendencias deberán responder a una serie de demandas socioecológicas, los cuales son: internet de las cosas (IdC), análisis de datos masivos, inteligencia artificial y cadena de bloques.

Es interesante observar cómo es que, desde esta organización, se plantea un cambio en el modo de vida de las personas, y en consecuencia, de la sociedad en general. En este cambio, definitivamente se encuentran de manera evidente, influyentes actores que delinearán formas de conducción social, económica, cultural y política. Los cuales, serán exógenos a las esferas nacionales, estatales o regionales de cada país, y que, por tanto, los gobierno tendrán que enfrentarse "a limitaciones importantes, incluida una elevada deuda pública, crecientes amenazas a la seguridad internacional, una posible erosión de la cohesión social, […] desafíos a la autoridad y su capacidad de acción". (OCDE, 2018, p. 14)

En consecuencia, ello supone pensar en la homogeneización de directrices generales en la creación de políticas públicas en diferentes temas, desde las que asumen a la investigación como una forma de aminorar las brechas y los problemas que pueden ocasionar cambios irreversibles en la dinámica y el tejido social. No obstante, esta cuestión lleva directamente a pensar que dicha homogeneización justamente genera un sentido a la inversa: la segregación, la lejanía y la disparidad social, económica, tecnológica y cultural entre países, dada las condiciones internas y externas a las que están o no, sujetos. En otras palabras, es posible afirmar que el tema no es tan sencillo desde el primer argumento, ya que en términos operativos no es posible, aunque los supuestos desde los que se piensen indiquen lo contrario: la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas.

Aunado a ello, esto nos posibilita a plantear cómo desde esta visión, el transitar de la ciencia ha sido diversa conforme pasa el tiempo y se contextualiza en diferentes espacios. Por mencionar, si bien se destaca la ciencia aplicada para la mejora, se deja un poco de lado la ciencia básica —especialmente en las ciencias sociales y humanas—, pero, además, se trata de impulsar una ciencia de tipo abierta. Aquella que genere una nueva cultura académica y que tenga como características, las siguientes:

> Prácticas de acceso abierto donde sea posible generalizar datos; intercambio y reutilización de los datos de investigación que genere más valor para el dinero público

> invertido y; una ciencia menos institucionalizada en la que los ciudadanos conduzcan sus propias investigaciones al lado de la comunidad científica. (OCDE, 2018, p. 14)

Lo anterior confluye en un problema grave que la misma OCDE formula: la disminución del financiamiento público a las universidades en varios países destinados a la investigación. Si bien, esta organización lo plantea en sentido inverso: debe haber una ciencia abierta a causa de la disminución del financiamiento, cuando en realidad la génesis está en la ciencia abierta. Lo cual, a largo plazo ocasionará la disminución de investigación en las universidades, el mercadeo del conocimiento y con ello su privatización, la compra-venta del capital humano, el incremento de la fuga de cerebros y desplazamientos que concurrirá en la centralización de la investigación, el aumento de la implementación de los sistemas de acreditación y evaluación al interior de las universidades con repercusiones serias y negativas en quienes producen ese conocimiento: los profesores-investigadores; la generalización de los problemas sociales y con ello la invisibilización de los grupos vulnerables, por mencionar algunos.

### *3.1.2 El impacto de la política de las alianzas al interior de los proyectos del Estado Nacional Mexicano*

A la luz de los anteriores planteamientos, pareciera ser que ello permite formular que existe una política de alianzas que termina por incorporarse al aparato del Estado de manera inevitablemente burocratizado. De tal suerte que dicha política no es aislada y ahistórica, y que obedece a la premisa de tomar "la mejor inversión" en beneficio del bien común. Aunado a ello, la idea de que la presión que puede ser ejercida por quienes detentan el poder repercute en la política nacional es claro, sobre todo si se considera que, ante ello el Estado es proclive a otorgar cierto tipo de permisos y concesiones. De manera tal, que ambas ideas no son excluyentes entre sí. Más aún, cuando es evidente el cumplimiento de compromisos que se asumen como propios: económicos, educativos, sociales y/o políticos.

En este sentido, esto se ve reflejado en cuanto a que los proyectos educacionales del Estado mexicano han estado sometidos a un modo de producción dominante bajo la forma concreta de un capitalismo meramente dependiente. Tales proyectos se ubican en dos grandes periodos: el que va de 1821 a 1880, y el que cubre del año de 1880 a finales de 1930 (Yurén, 2015). En dichos periodos lo que se expresa básicamente, es el estar condicionados por el

desarrollo y expansión de otras economías, una fuerte reproducción y transmisión de ideología cultural, tecnológica, religiosa, y por supuesto, el que el sistema político de los subordinados, garanticen el alineamiento y aparato militar en favor de proteger al sistema (Yurén, 2015). Tangencialmente a ello, se suman los rasgos que, de manera particular se inculcan en el aparato educativo, definido en la sociedad mexicana a través del carácter de una forma de capitalismo supeditado:

1. Los modelos educativos que atiende el aparato educativo en México, son antagónicos.
2. La segregación y desigualdad que existe de facto para el acceso al sistema de educación formal.
3. La dedicación que ha tenido el sistema escolar para formar de manera masiva, mano de obra calificada.
4. Los modelos educativos adoptados, sufren modificaciones para ser incorporados al sistema educativo mexicano.
5. Las altas tasas de analfabetismo y deserción escolar, son reflejo de la falta de observancia que el aparato educativo tiene al respecto.
6. La división de lo que se supone se debe saber, está muy articulado a una división internacional del trabajo, que indican de manera apabullante los niveles de calidad en la educación en México (Yurén, 2015, pp. 63-64).

De tal manera que se desvela no sólo una especie de tensión desde esta perspectiva, sino una crisis en las orientaciones y medidas adoptadas por el aparato educativo. Para sustentar lo anterior, se parte de dos supuestos básicos: primero, que los proyectos del Estado nacional se enmarcan en planes de educación formal, en tanto sistema jerárquicamente —o verticalmente— estructurados, con reconocimiento oficial y organizados de manera gradual (educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y educación superior, los cuales se clasifican en niveles: básico, medio superior y superior, en sus diferentes modalidades, respectivamente). Segundo, es que, en este sistema, se logran cohesionar y mantener las exigencias de los compromisos adquiridos entre quienes ejercen control y hegemonía, y quienes deben ponerlo en marcha.

En estos términos, el Estado nacional funciona explícitamente como una superestructura mediadora que legitima, justifica, impone y hace encajar modelos, prácticas y filosofías — en tanto ideologías— importadas de países capitalistas, que van desde la

simulación por el interés general que oculta intereses particulares, y que suponen nada tienen que ver de manera contextualizada, con una política económica y social de entrada que está impregnada de procesos históricos y principios axiológicos propios, como en el caso mexicano. De modo particular, puede afirmarse de manera aproximativa que, los procesos de modernización social también permean de manera directa en las políticas de modernización universitarias, y por tanto, en la dinámica y actividades que se desarrollan al interior de las universidades, incluyendo la científica.

Desde esta perspectiva, parece conveniente recuperar el planteamiento de Hernanz & Sampieri (2017), en donde se reconoce que la ciencia no es neutra ni autónoma de otras actividades y otras disciplinas, ya que no sólo responden a intereses y valores externos, sino también atienden a los que son generados al interior de la academia, de las universidades y de la política educativa nacional. En consecuencia y en palabras un tanto principescas "hay entonces que descubrir la intencionalidad que subyace a ese proceso que idealiza a la ciencia en un mundo objetivo" (Hernanz & Sampieri, 2017, p. 22).

De manera consustancial a ello, se considera oportuno aludir a lo que formula De Lira (2017), en cuanto a que el creciente interés que emerge por estudiar los aspectos sociales de la ciencia y la tecnología, ya sea como agentes de desarrollo científico y tecnológico, o respecto de las consecuencias que dicho desarrollo tiene en la sociedad, debe ser estudiado a partir de las relaciones que existen entre ellos de manera horizontal, más que de asimetría y por tanto de verticalidad o influencia, según sea el caso.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), a través de una publicación coordinada por Martínez en 2008, pone a la luz una serie de planteamientos relacionados con la generación y protección del conocimiento. En éstos, se tratan diversos temas, pero es de llamar la atención la postura que asume dicha institución desde su parte introductoria, la cual básicamente se resume en una actitud mesiánica en torno a la producción e incorporación del conocimiento. Ello, en tanto es percibido como un producto con valor al interior de las naciones, desde el cual es determinante para el éxito económico derivado del crecimiento y desarrollo de las economías al interior de éstos. Lo anterior se argumenta, en cuanto formula que "la capacidad de generar conocimiento, de apropiarse de él y de

transformarlo en nuevas tecnologías es un fundamento de la riqueza de las naciones más desarrolladas y explica en gran medida su crecimiento económico" (CEPAL, 2008, p. 20).

Otra situación que se considera importante destacar en lo tocante a la incidencia de las diferentes disposiciones —en diversos ámbitos— de los organismos internacionales en la concepción y desarrollo de la ciencia y la actividad investigativa en México, es la que se relaciona con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) suscrito entre México, Canadá y Estados Unidos en el año de 1994. A partir de éste, surge un interés incipiente por la inversión en la ciencia, la tecnología y la innovación en relación con la productividad y el desarrollo económico, todo ello enmarcado en procesos de implementación de políticas públicas en diferentes temáticas y atravesadas por procesos de modernización.

A decir de Villavicencio (2008), es precisamente en el marco del anterior planteamiento, donde debido a la apertura comercial "observamos el desarrollo y la coexistencia de procesos y dinámicas novedosas que sugieren nuevas formas de diseñar e implementar políticas para la producción y la innovación de las empresas" (p. 333). Ello, a la luz de que, en la actualidad, la política pública no tiene por finalidad solucionar fallas, sino resolver problemas. Lo cual descansa en la idea de un enfoque neo-institucionalista. Siendo, por tanto, que el Estado junto con las políticas públicas implementen mecanismos de regulación de los mercados.

Si bien la firma del Tratado de Libre Comercio en concatenación con los procesos relacionados con la ciencia, la tecnología y la innovación, y de lo que ello derive o genere, llámese producción de conocimientos, formación de capital humano, entre otros, implicó que se redimensionara no sólo lo que ocurría en las empresas de forma endogámica, sino qué ocurría en ella en relación con las universidades, centros de investigación y otros organismos públicos y privados. Lo anterior, a partir de la premisa que según el mismo Villavicencio (2008) y Amigo (2008) vinculan a que la creación de conocimientos no sólo crece de manera acelerada, sino que los procesos en los que están inscritos son más variados, donde hay diferentes actores e instituciones intervinientes, y sobre todo que las formas en las que éstos interactúan son diversas.

Desde esta perspectiva, vuelve a situarse a la investigación científica y el papel de las universidades en el centro de discusión sobre el cual circulan una serie de directrices y

lineamientos de lo que debería o no atender; posicionándola en tres dimensiones de análisis un tanto complejas, abordas en el capítulo 2 de la presente investigación: la política, la social y la económica. Para ahondar en este punto, de acuerdo con Castañeda (2017) es con la implementación de los Planes Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que diversos organismos —principalmente la OCDE— a partir de 1997 comienzan a realizar un examen en torno a las políticas públicas en el marco de la educación superior en México. A decir de este autor, esto hunde sus raíces en los procesos de globalización.

Por tanto, la investigación y la universidad en México en particular, y la educación superior en general, en este contexto histórico es cuando comienzan a tener un tratamiento de mercado al margen de una política global y modernizadora. En consecuencia, es posible decir que, aparte de observar ciertas articulaciones discursivas en torno a cómo es que se empieza a gestar la preocupación por la formación de los Cuerpos Académicos al interior de las universidades, la calidad profesional en la formación del profesor y, por tanto, de la actividad investigativa en las Instituciones de Educación Superior y otros centros de investigación.

Asimismo, es claro que ello va aparejado en el marco de un reordenamiento de la economía y la geopolítica mundiales. De tal modo, que, en estos procesos coyunturales, subyace una lógica de orden y control, y es la implementación de los PIFI al interior de las universidades, los que constituyen el primer referente empírico que, dentro de la política pública mexicana en específico, comienza a hablarse sobre el impulso de la investigación y organización de los Cuerpos Académicos.

## 3.2 Las bases institucionales del funcionamiento de la política educativa en el desarrollo de la Educación Superior en México

La institucionalización de las diferentes políticas públicas en general, presume —al menos desde la teoría— responder a una serie de demandas sociales que en una sociedad existen, si no de manera generalizada, sí en un grueso de la población que es bastante amplio y diverso. En lo particular, las relacionadas con la política educativa suponen deben atender las distintas y tan complejas necesidades de un sector específico: el educativo. Dicho sector, cabe decir, es complejo de asistir no sólo por la lógica y la dinámica bajo el cual se mueve, sino por la estructura, los actores sociales y educativos, las instituciones educativas que éste involucra, y

las políticas que se imponen y direccionan de quienes operan las políticas educativas antes aludidas.

### *3.2.1 Acercamiento a la institucionalización de la política educativa en México a través del papel del Estado*

Hablar de institucionalización de las políticas educativas y su influencia en la educación superior en México no es un tema menor. Primero, porque la institucionalización refiere no sólo a una adopción de un bien o servicio, que por las vías pertinentes, legítimas y legales se tratan de incorporar a una sociedad con la finalidad de que se observen desde la normatividad, los diferentes requerimientos sociales, políticos, económicos y/o culturales en un escenario concreto. Segundo, porque el aparato teorético que circunda a las políticas públicas, y en específico, las educativas es un tanto robusto. Tercero, porque el maridaje de las políticas educativas y la educación superior es indisoluble desde la arista que desee ser visto, sea en términos de incidencia, toma de decisiones, planeación, gestión, administración, entre otros.

A la luz de estos planteamientos, es de percatarse que la relación del Estado con la sociedad es indisoluble, ya sea en tanto las partes que lo integran: territorio, población y gobierno, como por las acciones que en favor de la sociedad impulse, ya sea para su desarrollo, para la solución de problemas en cualquier ámbito y lo que de ello derive. En este sentido, el Estado puede ser visto como una estructura, pero también como una forma de relaciones sociales (Holloway, 1993). Por tanto, desde la perspectiva de este autor, el Estado parece ser una entidad separada bien definida en un primer momento, y como una forma social, en un segundo momento, ya que en él y a través de él, se logran establecer y entretejer una serie de relaciones. Dichas relaciones son sociales, pues, aunque parecen no ser relaciones entre personas, y en tanto en esas relaciones intervienen instituciones, son las personas quienes las cimentan, las operativizan o las ejecutan. Al mismo tiempo, también esas relaciones se perciben como inamovibles, rigidizadas por considerarse impuestas, coercitivas y particularizadas.

En consecuencia, “estas relaciones sociales, dadas entre personas que son fluidas, impredecibles, inestables, muchas veces apasionadas, pero se rigidizan en ciertas formas, que parecen adquirir su propia autonomía, su propia dinámica, y que son cruciales para la estabilidad de la sociedad” (Holloway, 1993, p. 10). Paradójicamente y desde esta perspectiva,

puede hacerse alusión también a que el Estado como forma rigidizada de las relaciones sociales está separado de la sociedad, ya que se percibe como una superestructura que está por encima de esta última, y que, atiende a exigencias externas de lo que debe hacer al interior de la sociedad.

En conclusión, es posible decir que el Estado no es una estructura pura en sí, por ser y formar relaciones sociales a la vez. No obstante, estas relaciones se forman y se autoconstituyen en el vínculo con los otros. En este tenor de ideas, Poulantzas (2005) concibe al Estado "como una relación, más exactamente como la condensación material de una relación de fuerzas entre clases y fracciones de clase" (p.154).

De tal manera que si recuperamos desde esta perspectiva la existencia de una relación impositiva o no, dialógica o no, democrática o no, armónica o no; vertical, circular u horizontal o no, entre el Estado y la sociedad, estamos ante la posibilidad de decir que sí hay una relación en diferentes formas y modos, y que en dicha relación se ponen en juego una serie de elementos que bien podrían discutirse (a quién van dirigidas, por qué, con qué objetivos, desde qué enfoque, desde qué modelo económico, desde qué política internacional, por ejemplo), pero que por ahora no serán motivo de ello. Sin embargo, en tanto relación, los procesos de institucionalización de estas formas se gestan y se desarrollan a partir de la materialización de una serie de acciones pensadas, las cuales en un primer momento es posible formularlas en términos de políticas públicas.

Al respecto, son diversos los conceptos que versan en torno al término de políticas públicas. Sin embargo, quienes teorizan al respecto coinciden en que es un instrumento (Arroyo, 2011), un proceso (Tamayo, 1997; Velásquez, 2009), un curso de acción, forma de acción o programa de acción (Kraft & Furlong, 2007; Ocampo, 2004; Thoenig, 1999). No obstante, desde la administración pública, el común denominador que hace que dichas conceptualizaciones se concatenen, es el que se relaciona con que las políticas públicas están encaminadas a solucionar problemas que aquejan de algún modo a la ciudadanía de manera efectiva, generando un impacto en términos de beneficio social y que son puestas en marcha a partir de las decisiones que los gobiernos toman, según un diagnóstico realizado previamente en un espacio y tiempo determinado.

Esta preocupación gubernamental parte de un análisis al gobierno contemporáneo en el marco de un Estado de bienestar occidental en las tres dimensiones que lo constituyen: recursos, organizaciones y programas públicos, y en donde se define al gobierno como un conjunto de organizaciones formales que movilizan tres recursos principales: leyes, dinero y empleados, los cuales combina a fin de producir programas públicos (Rose, 1984).

Continuando con Rose (1984), son las leyes el recurso fundamental que tiene el gobierno para la generación e implementación de los programas antes aludidos. Lo cual, se entreteje con la eficacia y el consenso popular, en tanto valores de las democracias occidentales en pos de encaminar los diferentes programas públicos. Al mismo tiempo, añade que de los programas que más han crecido en este marco no son los precisamente novedosos, sino los que procuran cierto tipo de asistencia social, siendo los referidos a la educación uno de ellos.

En este sentido, se recupera el planteamiento de que la institucionalización de una política pública primero emerge desde las decisiones que toma el gobierno como representante del Estado, en el supuesto de lo que concibe, diagnostica y verifica como necesidad o problema a resolver. Y segundo, se incorpora a través de las diferentes organizaciones que son parte de la estructura orgánica del propio Estado: escuelas, empresas públicas, hospitales, entre otros.

En este marco, Lourau (1975) plantea que es Parsons (1951), el que confiere un lugar importante a la noción de institucionalización vinculándolo con la idea de ser un proceso de integración, de interiorización de las normas o modelos sociales por los individuos […], y por ello concebido —desde esta perspectiva—, como una acción integradora de la sociedad, las instituciones y de la ideología dominante, respecto de los individuos.

Por tanto, esta conceptualización expresa que la institucionalización es un proceso, en tanto en éste se encuentran una serie de implicaciones orientadas a la incorporación y/o a la introyección. Mientras que, como acción integradora, existe un sistema de previsión conforme a un esquema o sistema de roles, los cuales no están disociados a las exigencias funcionales de una sociedad.

Desde esta perspectiva, el proceso de institucionalización de una política pública debe estar encaminada tanto a las demandas y necesidades que son propias de una sociedad en particular, como a pensar en el cómo es que pueden ser incorporadas por esa sociedad, en razón

de que sean propias a su contexto. Aunado a la idea de tener siempre presente que, en tanto acción, son diversas las part es que hay que considerar en cuanto se considere como sistema: individuo, normas, recursos del Estado, estrategias del gobierno, instituciones, entre otras.

Al margen del anterior planteamiento y en aras de no quedarnos en una visión esencialista del papel del Estado en lo concerniente a la incidencia de las políticas públicas y su conceptualización, se considera preciso hacer referencia a dos consideraciones puntuales para el caso. La primera es la que se vincula con que, en el ámbito educativo se necesitan políticas públicas, no políticas gubernamentales, ni de Estado. Tal distinción la establecen Valenti & del Castillo (1997), cuando señalan que las primeras en términos de acción tienen un sentido eminentemente público, y, por tanto, social. En éstas, se parte del supuesto que se escuchan las necesidades y problemas de quienes las demandan para ponerlas a debate y tomar medidas al respecto.

Mientras que las políticas gubernamentales son aquellas que son elaboradas por quien gobierna, sin considerar los elementos de la anterior. Finalmente, las políticas de Estado son las que tienen evidentemente un sustento legal, que gozan de una temporalidad y deben —a como dé lugar— estar presentes en la conducción de éste, por ser condición ineludible de su dinámica. Es decir, son obligatorias y no están sujetas a ser modificadas cuando hay el cambio de administración, ejemplo de ello son: las de financiamiento a la educación pública, las referidas a la salud, la empleabilidad, comercio, entre otras.

La otra consideración es la que descansa en el escenario de una realidad deseada que consiste básicamente en que en el ámbito educativo —como en otros— se logren formular políticas públicas limitadas sí en un marco legal, pero que además de ello, se respeten, y por supuesto, consideren las opiniones de los ciudadanos y la sociedad en general.

En este tenor de ideas, las bases institucionales que rigen el funcionamiento de la política educativa en el desarrollo de la Educación en México, en general, y en particular, la del nivel Superior, son de carácter legal. Ello en tanto gozan de los principios normativos que rigen el actuar de las diversas instituciones y actores educativos. Los cuales reposan a su vez en una filosofía institucional bien definida que al mismo tiempo no se limita a sólo considerar las dinámicas que en lo educativo se desarrollan al margen de un país.

En otras palabras, lo anterior supone pensar que la filosofía del Estado mexicano, y en específico la filosofía de la educación en México, plantean una serie de temas que deben conducir toda una política educativa que, debe reflejar a su vez, una serie de principios, valores e intereses, no sólo de tipo axiológico, sino sociales, económicos, político y culturales, son propios de la sociedad mexicana, de su contexto y evolución histórica, y de sus proyecciones. Hasta este punto, es conveniente señalar los diferentes conceptos que aluden al término y uso de *política educativa.*

De acuerdo con Flores-Crespo (2011), existen vacíos en la literatura sobre el término de política educativa, en donde a su vez, éste suele utilizarse de manera indistinta que va desde la denominación de una reforma hasta un programa o subprograma. Sin embargo, es cierto que política educativa se asocia de manera clara con el término política. Y señala que la escasez de la teoría de las políticas no es exclusiva de México, sino sucede lo mismo en Europa, siendo característico de este continente que la mayoría de los estudios en el campo de la política carecen de rigor analítico. Ello en tanto la descripción es su principal característica, sin proporcionar argumentos teóricos sólidos. No obstante, se encuentran algunas aproximaciones conceptuales al respecto. Reimers (1995) plantea que:

> Las políticas educativas son un conjunto de decisiones y acciones tomadas con el propósito deliberado de cambiar los insumos, procesos y productos del sistema educativo. El funcionamiento de un sistema educativo expresa un conjunto de políticas educativas explícitas o implícitas; son políticas explícitas aquellas diseñadas para producir ciertos estados en el equilibrio del sistema; por otra parte, las políticas implícitas son las que, por omisión, por no decidir atender ciertos aspectos del sistema o cambiarlos, equivalen a decidir que los mismos se mantengan en el estado presente en que se encuentran en el sistema. (p. 117)

Asimismo, se formula que la política educativa debe incluir al menos tres elementos de manera explícita o implícita: la justificación para considerar el problema a ser abordado, un propósito que debe ser logrado por el sistema educativo y una teoría educativa que explique cómo será alcanzado el propósito planteado. Aunado a que la política educativa, no sólo puede ser creada por diferentes tipos de organizaciones (privadas, internacionales o no gubernamentales), sino por los gobiernos nacionales o locales mediante un cuerpo legal. Pero siempre con la intención de incidir en la práctica educativa (Espinoza, 2012).

Por tanto, la política educativa en México se instaura por medio de leyes. La cuales suponen pensarla en una acción en donde haya una relación de conciliación entre diversas partes, desde donde se pretende se concreten una serie de objetivos que incida de manera indiscutible en la práctica educativa. En esta relación conciliadora es necesario considerar las fuerzas, poderes e instancias que son externas a una política nacional y local. Dicho escenario se torna complejo, ya que, en este tipo de relaciones, no precisamente existe un diálogo que al menos, tenga la característica de estar en igualdad de condiciones (económicas, sociales, culturales y/o políticas) para construirlo. Con base en ello, bien se podría señalar que es un diálogo que no edificado sobre bases claras desde una política nacional pura, se encuentra interpelado por limitantes y exigencias descontextualizadas, ya que hay variaciones de lugar, tiempo y sujetos.

De manera particular, es importante señalar que la política educativa se inscribe en la filosofía de la educación. En México, ésta se expresa de acuerdo a Yurén (2015), como una filosofía de la época que puede tener diversas lecturas. La primera de ella, es que alude a una reflexión filosófica sobre la educación. La segunda, es que puede ser considerada como aquella que se encarga de fundamentar los fines, propósitos y valores que dan significados al mecanismo pedagógico. La tercera, como la disciplina normativa que tiene por objeto hallar las metas, los valores y los principios que deben orientar el proceso educativo. Finalmente, como un arma de revolución, en tanto busca la transformación del mundo, pues parte de la concepción de ser la encargada de la crítica de la práctica educativa en relación con los fines que la orientan.

En el marco del anterior planteamiento, la filosofía de la educación hunde sus raíces en la Filosofía del Estado Mexicano. La cual básicamente consiste en una filosofía que trae historia y transformación, que no es exclusiva de quien es pensada (académicos, intelectuales, filósofos) o puesta en práctica (funcionarios públicos, legisladores), sino por todos por quienes están involucrados en un proyecto educativo (padres de familia, profesores, alumnos, fuerzas sociales).

Por tanto, la política educativa como parte de una política pública, en tanto es sectorial, condensa la relación de cómo es que el Estado, a través del gobierno instaura una serie de acciones pensadas con una intención en el ámbito educativo, las cuales no sólo se implementan, sino se regulan y controlan por medio de leyes, decretos, reformas, planes, entre otras, con

base a una filosofía. A decir de ello, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos del 5 de febrero de 1917, que reforma la Constitución del 5 de febrero de 1857 es hasta el momento la protagonista histórica del recorrido que han tenido las diferentes Constituciones en México.

Lo anterior se argumenta a partir de la narrativa que desarrolla y describe Garciadiego (2017), en donde da a conocer detalladamente la génesis y el desarrollo de la Carta Magna; develando con ello, los motivos, el momento, el lugar, la manera, los actores y las condiciones externas —es decir, el escenario—, en el que se hizo el documento en mención.

El vehículo a través del cual, en el país, se aglutina la política educativa, es a través de Sistema Educativo Mexicano (SEM). A decir de Prawda (1995, p. 17) es:

> El conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinadas a ofrecer servicios educativos y culturales a la población mexicana de acuerdo con los principios ideológicos que sustentan el Estado mexicano y que se hallan expresados en el Artículo Tercero Constitucional, el cual a su vez, es producto de la confluencia de dos corrientes de pensamiento: a. El liberalismo mexicano que se reforma con la Guerra y las Leyes de Reforma de 1859 y 1861 y; b. Los principios de justicia social, vida democrática, no reelección y participación del Estado mexicano en el quehacer educativo nacional que postula la Revolución Mexicana.

En este tenor de ideas, hasta este punto se intenta recuperar que dichas bases filosóficas dan forma a los diversos planteamientos que, en términos educativos, nos interesa mencionar y que están expresados en puntos específicos que se manejan al margen de dicho documento. Si bien, en lo tocante a la educación, es el Artículo 3º. el que hace explícito lo siguiente:

> Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X (…). La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (DOF, 2019, p. 5)

En que se adiciona el siguiente párrafo con fecha de 15 de mayo de 2019, en alcance al artículo antes citado: “corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”. (DOF, 2019, p. 5)

En el marco del artículo tercero constitucional, los valores, principios y creencias que se destacan en un sentido actuante, son el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, el desarrollo armónico de las facultades del ser humano, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, se promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, se focaliza como prioridad el interés de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación de los servicios educativos. Finalmente, se destaca que son agentes fundamentales del proceso educativo, las maestras y maestros, destacando con ello, su contribución a la transformación social.

En el sentido anterior, ello posibilita plantear en primera instancia, que la educación que procura y brinda el Estado se rige por una estructura en términos de planeación, toma de decisiones, prácticas de tipo piramidal en donde su ejercicio va de arriba hacia abajo. En un segundo momento, que es el Estado que, al margen de su incidencia en el aparato educativo, estipula qué es lo es adecuado para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes dentro de un proceso de escolarización formal. Tercero, que también él indica cuál es la posición de los diferentes agentes educativos: el educando como aquella persona sobre la cual versa el proceso de enseñanza aprendizaje, como una persona con derechos inalienables y sin limitantes para tener acceso a la educación y como una persona sobre la cual se decide —en términos formativos— cuál será el proceso evolutivo de su educación desde la niñez hasta la juventud.

Y, por último, que, así como se posiciona con respecto al educando, lo hace con respecto al educador. Primero porque lo asume como figura central del proceso educativo y en segundo sitúa su actuación, incorporación y permanencia dentro de dicho proceso, a través de un sistema evaluativo, de su función docente, directiva, de supervisión u otra designada, según sea el caso.

En este sentido, es posible reflexionar en torno a que la Constitución antes aludida, contiene una filosofía de Estado, que, a su vez, contiene una filosofía educativa con bases sociales e históricas diversas y cambiantes, las cuales han sido y son producto de una filosofía

epocal que devela la heterogeneidad de valores, creencias, intenciones y de posiciones ideológicas. En este punto, podríamos añadir que no sólo la Constitución de 1917 cumple con las características antes descritas, sino con otras que señala Kubli (2003) como las de vigencia en tanto tiempo y espacio, de establecimiento y alguna aportación novedosa en lo concerniente, en donde además se suman otras leyes que le anteceden: El Acta Constitutiva de la Federación Mexicana y la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824, las Bases y Leyes Constitucionales (1835-1836) y las Bases Orgánicas de 1843, el Acta Constitutiva y Reformas de 1847 y la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1857, sin olvidar la Constitución de Apatzingán del 22 de octubre de 1814, conocida oficialmente como Decreto Constitucional para la libertad de la América Mexicana.

En términos concretos, el impacto que tiene la política educativa en el desarrollo de la educación superior en México es una relación no poco seria, sino todo lo contrario. Ello supone pensar en una cuestión básica: la que se relaciona con que la Constitución de 1917 que ampara el nivel de estudios de tipo superior en su parte autónoma y obligatoria. En la primera, menciona a aquellas universidades y demás Instituciones de Educación Superior que tienen la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas. En la segunda, se encuentran las que son responsabilidad del Estado que operan bajo las políticas que establezcan las autoridades federales y locales, en pos de fomentar la inclusión, permanencia y continuidad en los términos que la ley señale, así como de proporcionar los medios de acceso a este tipo de educación (DOF, 2019, pp. 8-9).

Siguiendo este planteamiento, no es causal que la Ley General de Educación reformada el 30 de septiembre de 2019 esté alineada con la Constitución antes referida. En este sentido, en su Capítulo IV, Artículo 47, se plantea que:

> La educación de tipo superior es el servicio que se imparte en sus diferentes niveles, después del tipo medio superior. Está compuesta por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades. (DOF, 2019, p. 11)

Aunado a que se considera este nivel educativo como el último del esquema de la prestación de los servicios educativos en el marco de la cobertura universal, el cual es parte del Sistema Educativo Nacional.

Por otro lado, y estrechamente vinculado a ello, se encuentra el Acuerdo Nacional para la Educación Básica y Normal (ANMEB), firmado el 18 de mayo de 1992 y publicado el día 19 del mismo mes y año, por iniciativa del Ejecutivo Federal, encabezado por Carlos Salinas de Gortari. De manera general, el ANMEB se firmó desde las tres partes que conforman la estructura del aparato educativo mexicano: el Gobierno Federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE). Éste partió del supuesto que México necesitaba tener presencia en el mundo demostrando que se encontraba con una economía en crecimiento, y con ello, poner de manifiesto que el país estaba dispuesto a entrar en el proceso de modernización en el que la educación era el medio para lograrlo —más no el fin—.

Desde esta perspectiva, fue claro que la mirada del ejecutivo federal estuvo centrada en una política económica por ser la educación el vehículo que permitiría gestar el desarrollo social y económico del país, sobre todo cuando los elementos de cobertura, competencia y calidad estaban presentes en el discurso. Asimismo, se vislumbraba a la educación como el pilar del desarrollo del país. Narrativa continuada con las ideas de un liberalismo social. En donde para ello, se dijo eran, no sólo necesaria la participación de los gobiernos y el gremio sindical para ingresar a ese proceso de modernización, sino el apoyo de la sociedad (padres de familia, particularmente).

De manera muy puntual, este acuerdo concentró todos sus esfuerzos en la educación básica y la educación normal. La primera porque suponía alimentar la formación de quienes necesitaban una educación de calidad. La segunda, porque era el gremio magisterial, el encargado de formar a los futuros ciudadanos del país.

Ese discurso parecía tener sentido por lo siguiente: se planteaba una correlación armónica entre diferentes partes no sólo en términos de firmar un acuerdo, sino porque se pensaba que dichas partes llegaban a un punto de encuentro, y que además a estas partes (cabe aclarar: de la estructura) del Estado se sumaba a la sociedad, no como mero receptor de una toma de decisiones tomada de manera vertical, sino porque se hicieron consultas a diversos grupos de la población organizado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, con la

participación de los consejos estatales y municipales, a saber: maestros, padres de familia, profesionistas, intelectuales, empresarios, representantes de diversos sectores y la sociedad en general (Programa para la Modernización Educativa 1989-1994).

De tal manera que había cierta complicidad, solidaridad y equilibrio para el objetivo propuesto de modernizar al país. Todo ello con la finalidad de transformar el sistema educativo desde los primeros niveles de escolarización y de esa manera dar respuesta a las necesidades del futuro. Situación que se sustentaba desde la idea de que esta transformación debía darse en la cuestión formativa de los educandos, la actualización de los profesores y la mejora de la infraestructura física educativa de los planteles educativos. En consecuencia, el impacto no se quedaría al margen de procesos escolarizantes y educativos, sino sociales (inclusión y cohesión social), económicos (distribución justa de ingresos, concientización de los hábitos de consumo, crecimiento económico a causa de la mejor preparación de quienes fuesen formados bajo esta iniciativa), políticos (acuerdos nacionales e internacionales) y culturales (adaptación a los cambios tecnológicos, respeto por las diferencias) (DOF, 1992).

Además de lo anterior, se planteó que una vez creada la Secretaría de Educación Pública en 1921 a la fecha del Acuerdo, los avances en lo educativo eran abismales. Esto, argumentado más desde las cuestiones de forma (estadísticas) que de fondo: se generalizó el ingreso a la educación primaria, se construyeron escuelas, se crearon libros de texto, se amplió la educación secundaria, se crearon los establecimientos de educación básica para adultos y se realizaron cruzadas de alfabetización. Asimismo, se extendió y difundió la cultura con la proliferación de museos, salas de conciertos, galerías, teatros, casas de cultura, bibliotecas públicas e instalaciones culturales (DOF, 1992). Dicha información reflejada siempre en datos duros, cuestiones estadísticas que daban a conocer que, en efecto el país había avanzado y podía avanzar aún más con la firma de este acuerdo. Caso concreto: la reducción del 68% al 12.4% en los índices de analfabetización, por ejemplo.

Otro elemento a destacar en este marco, es que se gesta la descentralización de la educación a nivel nacional con la finalidad de que cada entidad federativa con sus municipios pudiese tomar decisiones propias, y con ello, el proceso burocratizado se viera menguado en temas de gestión escolar y uso del gasto público. Para ello, se exigía al propio ejecutivo federal una mayor inversión al financiamiento educativo y mejorar los servicios educativos que no

sólo el Estado brindaba, sino por parte de los particulares, también. Este proceso generó que ineludiblemente, cada entidad asumiera ciertas responsabilidades y obligaciones en términos de operatividad, pero también ciertas libertades. Los cuales estaban cargados de un carácter fuertemente técnico y administrativo.

No obstante, a nivel de fondo, o mejor dicho, los cambios de forma que produjeron efectos en supuestas cuestiones de fondo, fueron los siguientes: reformulación de los planes y programas de estudio, junto con algunos contenidos y materiales educativos, por ejemplo en Historia de México, la distribución de libros de texto gratuitos con dichas modificaciones; la revalorización de la función magisterial, en donde se puso énfasis en "la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo". (DOF, 1992, p. 12)

A pesar de que, como se indicó en párrafos anteriores respecto a que la educación básica era el punto a tratar en el marco del ANMEB, la educación superior también fue considerada como un elemento trascendental para lograr dicho proceso de modernización educativa. Ya que, en palabras del Ejecutivo Federal en turno, ésta se consideró como:

> El motor de la innovación y de la alta calificación de los mexicanos para la tarea del fututo. Es también componente que puede aportar nuevos conocimientos y, así, nuevas modalidades de formación académica que soporte el esfuerzo de modernización de todo el sistema educativo. Su paso es ordenar y, concertadamente, buscar soluciones para la eficiencia interna de las instituciones de educación superior con el mayor respeto a la garantía constitucional de la autonomía universitaria. (Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, 1989, pp. 9-10)

Lo dicho hasta el momento, pone de manifiesto el interés que se tenía en la educación superior por considerarla en su totalidad, y a las Instituciones de Educación Superior y las actividades que en ellas se realizan —entre ellas: las vinculadas con la academia—, de manera particular, como otros elementos a considerar en el proceso mentado de modernización de manera integral. De modo que nuevamente, se puede vislumbrar que la posición que asume el Estado al menos a través de su gobierno es la de una politización de la educación con una visión económica, a partir de la participación y legitimación de los diversos grupos y sectores con injerencia en ello.

### *3.2.2 Una aproximación a la génesis institucional de la investigación en México a través de su legislación*

El proporcionar una breve aproximación de cómo y a partir de qué la investigación en México comienza a ser focalizada desde su legislación, constituye un elemento importante para su reflexión. Lo anterior porque indica cómo es concebida en términos de construcción social y porque permite ubicarla en un contexto histórico más amplio que puede rebasar o no, el contexto nacional. Situación que se reafirma y plasma en los diferentes programas existentes al interior de las Instituciones de Educación Superior, por ejemplo.

A decir de ello, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, hace explícita la postura que el Estado toma respecto a la investigación, a través del Artículo Tercero, fracción V:

> Toda persona tiene derecho a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica. El Estado apoyará la investigación e innovación científica, humanística y tecnológica, y garantizará el acceso abierto a la información que derive de ella, para lo cual deberá proveer los recursos y estímulos suficientes, conforme a las bases de coordinación, vinculación y participación que establezcan las leyes en la materia, además alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura. (DOF, 2019, p. 7)

Desde esta perspectiva, se hace notar que el modo de ver a la investigación científica se relaciona con el vínculo que guarda con lo social, o, dicho de otra manera, con los beneficios que las personas y la sociedad en general, obtengan a partir de su desarrollo. Ello supone pensar que, en tanto haya un beneficio, el Estado actúa en conveniencia, generando o contribuyendo con recursos financieros, bienes e insumos, estímulos económicos y hasta de inversión en el capital humano o en las instituciones que sean capaces de abonar al crecimiento, desarrollo o consolidación de esta actividad.

En términos concretos, la investigación es vista desde esta mirada como un medio y no como un fin. Un medio de carácter intelectual, académico y educativo con fines económicos. Sobre todo, cuando se hace explícito que el financiamiento público por actividades específicas, entre ellas las de investigación, educación o tareas editoriales equivaldrá al 3% del monto total del financiamiento público.

Siguiendo esta línea discursiva, es en el marco de la Ley General de Educación en donde se reitera dicha posición, particularmente en el Capítulo V, Artículo 52. En éste, se expresa que el Estado será quien promueva el desarrollo, la vinculación y divulgación de la investigación científica para el beneficio social, en tanto se considera como uno de los elementos fundamentales de la educación y la cultura.

Por otro lado, el ANMEB deja claro que el Reto del Avance Científico y Tecnológico en el marco del proceso de modernización educativa en México constituye un factor de cambio y transformación que se desarrolla indiscutiblemente con el desarrollo del país. Sobre todo, en términos formación especializada. Es decir, preparando al personal necesario para la producción de conocimiento científico e innovaciones tecnológicas, que genere una actitud crítica, innovadora y adaptable con la finalidad de integrarlos a su cultura.

En este sentido, se destaca que, tanto en la Constitución, como en la Ley General de Educación, así como en el ANMEB, se persigue un proyecto de modernización que sienta sus bases en un proceso de globalización y políticas neoliberales, en donde la educación es una inversión para el logro de ciertos fines. Aquí comienzan a desdibujarse actores y sectores sociales y educativos —aunque en el discurso se dijese lo contrario—, pero también a entretejerse las políticas económicas con las educativas. Desde este punto de vista, parecía ser que el Estado nacional se iba debilitando, en tanto se ponía a merced de un mercado o un escenario donde todo y todos debían ser iguales.

Y, en este sentido, también la investigación se vislumbraba como un camino para lograr esos fines. De manera tal que el uso, el papel y el lugar que ocupa ésta en los documentos antes citados, se relaciona con procesos de inversión capitalista. Desde esta posición, el conocimiento que se produce a través de la investigación comienza a valorarse más que en otras épocas por constituir una fuente de transformación y riqueza (Zorrilla, 2010).

La lectura que nos permite hacer esto, es que evidentemente este tipo de ordenamientos jurídicos develan con base en este discurso una serie de elementos no explícitos que son susceptibles a desarrollarse en el marco de instrumentos de planeación que coinciden y responden a los intereses de las fuerzas dominantes. Lo anterior, se fundamenta en cuanto que los procesos de modernización pueden ser interpretados de acuerdo con Habermas (2002), como los esfuerzos que se ponen en práctica para el cumplimiento de un proyecto

macroestructural, en donde se trate de normalizar, naturalizar o universalizar saberes, normas, prácticas y comiencen de esa manera a perderse ciertos rasgos culturales propios; o bien, como el medio que se impone para la consecución de fines vinculados a la modernización de la infraestructura y la gestión, y por tanto, de la productividad y la eficiencia.

Asimismo, pareciera ser que los verdaderos proyectos del Estado-Nación permanecen ocultos con la idea de contribuir a la perpetuación de ciertas relaciones sociales. De manera tal que, desde esta perspectiva, se puede notar claramente el planteamiento que hace Yurén (2015) en cuanto que la filosofía de la educación del Estado Nacional ha pasado del proyecto educativo del "orden y progreso" que va de 1867 a 1908; posteriormente al de la Revolución Mexicana, que se dá de 1910 a 1982; y finalmente se sitúa en el de la Modernización, que abarca de 1983 a la actualidad.

En ese tenor de ideas, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, en tanto "instrumento mediante el cual se enuncian los problemas nacionales y se enumeran las soluciones en una proyección sexenal" (PND 2019-2024, 2019, p. 1), se reitera la postura que se ha venido asumiendo en lo relativo a que el mercado ha sustituido al Estado, y al vínculo de *facto* del poder político con el poder económico, por citar algunos ejemplos. De manera general, el PND continúa con su narrativa en cuanto a que el país debe seguir en su camino por la modernización. Dicha modernización, supone pensarla y accionarla desde abajo y de manera no excluyente. En materia de educación, el Plan presenta en uno de sus principios rectores denominado "Economía para el bienestar", la intención de impulsar la investigación, la ciencia y la educación, con la finalidad de generar bienestar para la población. Aunado a ello, se apela porque sea el Estado quien garantice la educación y el cumplimiento del derecho de todos los jóvenes del país a la educación superior, en tanto objetivo del Plan citado.

Siguiendo el hilo conductor de este discurso, se continúa con la idea de posicionar a México dentro del Estado de Bienestar, y particularmente se sitúa a la Educación dentro de la Política Social bajo el Programa "Tandas para el Bienestar". En éste, se busca principalmente que se mejoren las condiciones materiales de las escuelas, se garantice el acceso de todos los jóvenes a la educación y se revierta la Reforma Educativa promovida en el sexenio de Enrique Peña Nieto. De manera particular, en educación superior se proyectó la creación de Universidades para el Bienestar Benito Juárez García en zonas geográficas vulnerables y

descuidadas, con las siguientes características: alta densidad poblacional, nula oferta de estudios universitarios y con alto grado de rezago social, marginación y violencia; además del otorgamiento de becas para el alumnado.

En este sentido, es posible posicionar que los proyectos que surgen desde las políticas públicas en educación, no proceden de la nada y sin intención. Aquí, la política educativa tiene un carácter un tanto sincrético, pues es claro que a pesar de que tienen un carácter impositivo, la intención es la de llenar un vacío que no se ha cubierto. El propósito más bien es cuestionar dichos vacíos, problemas o demandas en función de quién o qué.

Por otro lado, en lo tocante a la Ciencia y la Tecnología, ésta fue situada en el rubro de la Política Económica, considerándose nuevamente como un medio que abone al beneficio de la sociedad y el desarrollo nacional. Para el caso, se insta que sea el gobierno federal el que promueva la investigación científica y tecnológica, y sea quien apoye a estudiantes y académicos con becas y otros estímulos en bien del conocimiento. Finalmente, se propone que sea el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACyT), quien coordine el Plan Nacional para la Innovación en beneficio de la sociedad y del desarrollo nacional con la participación de universidades, pueblos, científicos y empresas.

Finalmente, en donde se aterriza todo este aparato discursivo es en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que se desarrolla al cobijo de un acuerdo efectuado en 1996 entre la Secretaría de Educación Pública Federal (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACyT).

El PRODEP, se encuentra fielmente articulado con las disposiciones legales antes mencionadas. Lo anterior se fundamenta desde la alineación que guarda con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, en su artículo tercero, fracción V, así como con la Ley General de Educación, en sus artículos 49, 50 y 51, del capítulo IV, y en todos los artículos que engloba el capítulo V. Del mismo modo, mantiene estrecha relación con el ANMEB, particularmente con el reto 1.2 Política para la Modernización Educativa y el reto 1.1.6 El reto del Avance Científico y Tecnológico. Finalmente, también se observa una relación con la Agenda 2030 a través del Objetivo 4 de los ODS, con los que se persigue por supuesto una educación de calidad, pero también se intenta promover oportunidades de

aprendizaje durante toda la vida; y con la Meta 10 en cuanto a que se apremia el tener maestros calificados (Agenda 2030, 2015, sección Objetivos de Desarrollo Sostenible).

A lo anterior, habría que sumar que el interés hacia la investigación, su inversión y promoción a través de la atención al capital intelectual se convierte en parte importante de la narrativa política, ya que es a través de ello que se apuesta por la mejora de la calidad educativa, haciendo énfasis en la eficacia del Sistema Educativo Nacional (SEN) por establecer el compromiso con los maestros y profesionales de la educación en pos de abrir canales de participación académica, superación y actualización.

En el marco de los anteriores planteamientos, emerge el PRODEP de tipo superior con el objetivo de:

> Profesionalizar a las/los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación con responsabilidad social; se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno. (DOF, 2020, p. 17)

Cabe mencionar que dicho programa surge con el nombre de Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) hasta el año 2013, y a partir del 2014, adquiere el nombre de PRODEP. De igual modo, ha ido evolucionando. De acuerdo con Hernández (2015), de surgir como un programa para incentivar la actualización del docente y elevar el grado de habilitación, pasó a ser un programa de contratación que apoya a su vez proyectos de investigación individual. Asimismo, tiene cobertura a nivel nacional e invita a participar a todas las y todos los interesados que se encuentren adscritos a las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) y estén registrados en el Sistema Unificado PRODEP del Tipo Superior (SISUP).

En este sentido, se destaca que sea incluyente, no sólo en términos de equidad de género, sino porque dentro de las IPES, se encuentran: las Universidades Públicas Estatales, de Apoyo Solidario y Federales; las Universidades Politécnicas e Institutos Tecnológicos, las Universidades Tecnológicas, las Escuelas Normales Públicas y las Universidades

Interculturales Públicas. Y, por otro lado, que además sus modalidades de apoyo, no sólo sean de incorporación, sino de reincorporación.

Sin embargo, también constituye un proceso burocratizado por el cual hay que transitar, y un *checklist* con el cual hay que cumplir. Ello se pone de manifiesto en los procesos administrativos y de gestión que se deberán seguir, los cuales van desde el registro, hasta el proceso de formalización, presentación de informes, evaluaciones, firma de convenios, instructivos por llenar, entre otros. Lo anterior, probablemente encuentra su razón de ser en tanto los apoyos son subsidiados por el Presupuesto de Egresos de la Federación y los subsidios son diferentes: por estudios de posgrado, estancias o redacción de tesis, gastos de publicación, estudios postdoctorales, por mencionar algunos.

En lo concerniente a las Universidades Autónomas —que es el caso que nos ocupa—, los apoyos están encaminados a los Cuerpos Académicos por considerarlos grupos de profesores de tiempo completo que compartan una o varias Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Además de que sus integrantes atienden Programas Educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales.

Desde esta perspectiva, el programa constituye desde sus reglas de operación, hasta los criterios a cubrir por los convocantes (escuelas y profesores-investigadores), un documento que delinea una serie de actividades que debe cumplir el aspirante a obtener dicho apoyo. Dicho en otras palabras, es un documento que, de manera burocratizada, busca excusar ciertas políticas de exigencia y competencia dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES).

A partir de lo anterior, la lectura que ello posibilita hacer al respecto, es que con este programa se percibe al profesor como el destinatario en el que se depositan una serie de incentivos laborales y económicos que, dentro de las instituciones pueden mejorar las condiciones de su planta docente. Pero también como el individuo que, haciendo uso de esos estímulos puede compensar su bajo nivel adquisitivo y elevar al mismo tiempo, su formación y su desempeño, haciendo visible que se destaque la posición eficientista que asume el programa, y en la cual se enrola el docente. De tal forma que se considere acertado recuperar el planteamiento al que alude Treviño (2015), respecto a que:

> Las políticas producen distintos tipos de sujetos a lo largo su trayecto por el espacio social y educativo, en diferentes momentos, y esos sujetos, esos territorios pueden ocupar el mismo cuerpo biológico o institucional, y pueden o no emerger simétricos frente a las políticas. (p. 63)

Asimismo, es posible pensar que la política educativa en su relación con la investigación, y a la inversa, se puede apreciar desde una mirada intersticial. Esto a partir de que haya la posibilidad de ver en ello un hueco que definitivamente es susceptible de ser problematizado desde diferentes ángulos sin llegar a la anulación, en tanto existan cuestiones coyunturales que se den en dicha relación.

En este marco, bien se puede analizar la postura de Cruz (2015), del por qué y cómo es que:

> La calidad educativa, se vincula regularmente con procesos de selección, certificación, estímulos e incentivos, ingresos, promoción, acceso, permanencia y egreso (…). En otras palabras, la calidad tiene un sentido si se habla de clasificar y categorizar, no de reconocer la particularidad o singularidad y la colegialidad que debería de caracterizar el trabajo docente (p. 44)

En consecuencia, la institucionalización de las políticas públicas al interior de las universidades y centros de investigación provoca que tanto las actividades que se desarrollan en el marco de la misma, como los sujetos que se encuentren vinculados a ellas, asuman una posición de sujeción y obediencia, la cual viene impuesta desde lógicas macroestructurales. De igual modo, implica pensar que dicha imposición se legitima y es legitimada a través de las diversas legislaciones con las que se entreteje, y desde las cuales se adaptan e incorporan, por medio de procesos relacionadas con la meritocracia.

## Capítulo 4. Marco histórico-contextual: la articulación macro, meso y microcontextual de la investigación educativa al interior de la UAEH

El objetivo de este capítulo es proporcionar un acercamiento más explícito a la articulación macro, meso y microcontextual de la investigación educativa al interior de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Lo anterior con la finalidad de que, a partir de la concatenación de estos tres niveles de análisis, se comprenda de qué manera dicha articulación deriva de la política pública sugerida por los organismos internacionales en su vínculo con política educativa nacional y estatal, respectivamente. Y, finalmente se reflexione en aras de explicar cómo ello se evidencia en un contexto en particular: el Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE), perteneciente a la universidad en comento.

En este sentido, el capítulo se estructura en dos temas. El primero titulado *La mediación del Estado, al margen de la política educativa nacional y los programas de apoyo encaminados a la investigación* está conformado por dos subtemas: a) *El papel del gobierno estatal en su vínculo con la política educativa nacional y la investigación* y b) *La concreción de la política científica en México.* Este tema básicamente propone dar cuenta que el Ejecutivo estatal actúa en al margen de lo dispuesto en la política pública nacional, siendo el vínculo y mediador entre lo que está estipulado y debe llevarse a cabo al interior de los organismos, instituciones u otros actores que realicen actividades científicas al interior del Estado de Hidalgo,

En consecuencia, se pone en evidencia cuál es el papel que asumen los actores e instituciones antes referidos en el marco de las leyes que determinan su actuar, llámese Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, Ley General de Educación, Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible 2015, Ley de Ciencia y Tecnología 2015 y Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022.

Para atender los anteriores planteamientos, se recupera la noción conceptual de política científica, su origen, desarrollo histórico y la forma en que se incorpora en el Estado de Hidalgo a través de sus bases legales. Asimismo, se muestra de qué manera se instaura al interior de la normatividad que establece el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), toda vez que constituyen el binomio sobre la que versa el desarrollo de la ciencia en México, y en

consecuencia su regulación en la entidad. De un modo paralelo a esto, se recupera el planteamiento que, desde la narrativa política de los organismos internacionales ha versado en torno que el desarrollo científico, tecnológico y la innovación son la base del progreso económico y social, y que en el microcontexto de la Entidad se incorpora —al menos a través de sus leyes—.

Por otro lado, el tema dos denominado *Las prácticas de investigación educativa y la cultura académica disciplinar al margen de la dinámica universitaria*, proporciona un marco descriptivo-explicativo —con tendencias analíticas— en torno a cuál es la discursividad que prima en torno a las políticas, las instituciones, las prácticas investigativas y la cultura académica. De modo que incorporan los siguientes subtemas: a) *Una aproximación al microcontexto de la investigación en el Estado de Hidalgo* y b) *Una aproximación a la investigación educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, a través de la gestación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación.*

Con la finalidad de dar cuenta del logro del objetivo del presente capítulo, se recurre a describir en un primer momento, el contexto de la actividad investigativa en el Estado de Hidalgo a través del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Hidalgo, denominado como Consejo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Hidalgo (CITNOVA) en relación con la política nacional y de lo que ésta dispone en el deber ser y hacer al interior de las universidades y centros de investigación. Para ello, fue preciso remontarnos a la génesis institucional y social de las universidades, de manera general, y del surgimiento del vínculo entre universidad-sociedad-investigación, de manera particular. Esto último, en el mundo y en México.

De igual modo, se alude al origen de la figura del profesor-investigador dentro de las universidades y de los diversos problemas dilemáticos que circundan alrededor de ello, y en torno a si en la universidad debe hacerse o no investigación, dado que este proyecto focaliza a estos sujetos como uno de los elementos centrales de investigación. Finalmente, se proporcionan datos proporcionados de la Dirección de Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo (SEPH) relativos a las Dependencias de Educación Superior (DES) en la Entidad, referente a matrícula total de alumnos que cursan el nivel de educación superior, número de escuelas del nivel superior, matrícula total de alumnos

de posgrado, escuelas que realizan investigación, total de investigadores —según su modalidad—, proyectos de investigación que se realizan en el campo de formación académica de educación, profesores-investigadores por su adscripción a los diferentes sistemas de investigación, así como por sus años de antigüedad y edad. Cabe mencionar, que esta información también se proporciona focalizando a la UAEH.

Por otra parte, se describe desde los argumentos legislativos (Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo) la génesis institucional de la UAEH y del CINCIDE. En el primer escenario, se da a conocer cuándo y cómo surge, cuáles son sus funciones y los cambios por los cuales ha transitado desde 1961 a la fecha. Mientras, que, en el segundo, también se alude a la genealogía del mismo, recurriendo al Documento Base de su creación publicado en el año de 2002.

En este sentido, se especifica además, a qué necesidades sociales, institucionales y de investigación responde el CINCIDE, cómo es que se entreteje con la operativización del PRODEP (antes conocido como PROMEP), cuáles son sus objetivos; las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento sobre las que se trabaja, el número de profesores-investigadores que lo conforman, y cómo es que también actúa al margen del discurso de modernización social, educativa e institucional, proporcionado a su vez por la política pública internacional, nacional y estatal.

### 4.1 La mediación del Estado al margen de la política educativa nacional y los programas de apoyo encaminados a la investigación

El papel del Estado —en materia de lo local— al margen de la relación política nacional y los programas de apoyo encaminados a la investigación, se considera que principalmente es de mediador. Ello, por ser el vínculo entre la toma de decisiones que emerge de la Federación y las diferentes Instituciones de Educación Superior. En segundo lugar, también se supone como un gestor y vigilante de lo que al interior de las Instituciones de Educación Superior se ejecuta en cuestión de recursos financieros, material de apoyo, personal académico, y en específico de los proyectos que en materia de investigación educativa se desarrollan. Lo anterior, en términos burocráticos.

### *4.1.1 El papel del gobierno estatal en su vínculo con la política educativa nacional y la investigación*

El papel al que se ha referido es pensado desde quien asume que una reforma no sólo es un medio de control, sino de regulación social. Desde la perspectiva de Popkewitz (2000), se formulan dos cuestiones básicas: una, que las reformas educativas equivalen a cambio y progreso; y dos, que la ciencia social establece formulaciones teóricas sobre su contexto y efectos sociales, siempre de tipo histórico, y no predictivas y positivas. Dicho de otro modo, ello se asemeja a plantear que la relación que se ha intentado establecer entre política educativa, ciencia, investigación y bienestar social —en términos de progreso— resulta partir de un supuesto dudoso, en tanto se está en busca de desarrollo y crecimiento social y económico constante. Más, si a ello se suman una serie de factores exógenos que intervienen de manera directa en dicha relación o en la propia implosión que surge de las diversas posiciones al interior de un mismo escenario.

En este sentido, estas formas de control y/o de regulación social impactan de manera directa en los modos de actuación de las diferentes instituciones, organismos e individuos que desde lo institucional deben seguir. De modo que la política educativa delinea una estrategia definida de lo que implica la modernización y cómo es que ésta se incorpora dentro de las Instituciones de Educación Superior a través de sus prácticas institucionales y educativas.

En consecuencia, el papel de las Instituciones de Educación Superior y del investigador y científico social, se desvela desde tres posiciones que desde un punto de vista particular, implica un asunto dilemático: como aquel especialista generador del cambio y en consecuencia con una posición de autoridad y privilegio; como un sujeto que está a merced de lo que le impongan, sin ninguna posición de privilegio; y/o como un individuo que se mueve en dos mundos, en donde según su perspectiva hace investigación para los fines que persiga él y la institución atendiendo siempre una serie de disposiciones normativas. En este sentido, la posición ocupada es la de un intelectual con cierta toma de decisiones, siempre desde las condiciones contextuales en donde no se desvincula de los compromisos sociales, pero tampoco de la política.

El primero de los planteamientos realizados, se argumenta a partir de que el Ejecutivo Federal para efectos de implementación de programas y proyectos educativos considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de diversos actores sociales involucrados en la educación, pero será dicho Poder el que determinará los principios rectores y objetivos de éstos (DOF, 2019). Disposición que se reafirma en la Ley General de Educación 2019 en su Capítulo V. Del fomento de la investigación, la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación, en la cual el artículo 53 señala que:

> I. Las autoridades educativas, en el ámbito de sus competencias, impulsarán en todas las regiones del país, el desarrollo de la investigación, la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación, de conformidad con lo siguiente:
> II. (...);
> III. Apoyo de la capacidad y el fortalecimiento de los grupos de investigación científica, humanística y tecnológica que lleven a cabo las instituciones públicas de educación básica, media superior, superior y centros de investigación;
> IV. (…);
> V. Impulso de políticas y programas para fortalecer la participación de las instituciones públicas de educación superior en las acciones que desarrollen la ciencia, las humanidades, la tecnología y la innovación, y aseguren su vinculación creciente con la solución de problemas y necesidades nacionales, regionales y locales. (DOF, 2019, p. 60)

Nótese que en ambas disposiciones se enfatiza en que el Ejecutivo Federal *considerará la opinión* de los gobiernos de las entidades federativas, y en cuanto a la incidencia de las autoridades en el tema, en el *marco de sus competencias*. Dicho en otras palabras, en esta narrativa es claro que la actuación de las entidades federativas será al margen de lo que ya esté dispuesto. Además del papel que desde dicho poder se estipuló: *el de la vinculación y el fortalecimiento* a través de la gestión que haga con las Instituciones de Educación Superior —en su caso— a favor del impulso de políticas previamente delineadas.

El segundo de los planteamientos se sustenta a través de la claridad con que el Ejecutivo Federal designa que:

> Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas, realizarán fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. (DOF, 2019, p. 8)

En este sentido, nuevamente se supedita la actuación de las Instituciones de Educación Superior y el investigador a lo ya estipulado. Asimismo, se destaca la importancia del uso eficiente y honesto de los recursos financieros por parte de la Federación y de las entidades federativas y los municipios. En alusión a esto, allí se encuentra la explicación del por qué con la implementación del PRODEP, se establece el llenado para la comprobación del uso de los recursos —punto tocante en el tema anterior—.

Por otro lado, esta lógica se refleja en el Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Hidalgo (PED) 2016-2022, en tanto éste se concibe como un instrumento que rige las acciones que ha de dirigir el gobierno estatal en atención al desarrollo de la Entidad. Dicho Plan, con prospectiva al 2030, se instrumenta a partir de la prioridad que establece el Estado para atender programas y proyectos de inversión que justamente tienen mayor impacto en el beneficio social hacia la población hidalguense, y que está alineado a su vez con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 (DOF, 2019), el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019) y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

El Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022 suscrito por el Ejecutivo Estatal por ser un instrumento estratégico con visión de largo plazo y enfoque integral contiene en uno de sus principios rectores el “construir un gobierno donde prevalezca el conocimiento, la tecnología, la innovación y la colaboración en la gestión pública” (p. 10). En este sentido, primero se posibilita visualizar que la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación son una vía para impulsar el desarrollo económico y social a partir de la generación de las condiciones de gobernabilidad del Estado. Posteriormente, la ciencia, la tecnología y la innovación se conciben como la base de consolidación de una economía sólida, dinámica y diversa, en donde la industria y las empresas sean los principales referentes para ello.

Finalmente, se apuesta porque sea el sector académico el generador desde donde se gesten las políticas públicas, en términos de que sea quien diagnostique y formule propuestas de resolución de problemas y retos en materia económica y social.

Lo anteriormente planteado, se arguye desde la denominada Política Transversal de Incorporación, Tecnología e Innovación que a la letra señala:

> La ciencia, la tecnología y la innovación son factores estratégicos en la generación de valor y riqueza para la economía del estado; considerar a estos temas de manera transversal en el diseño de políticas públicas permite atender de manera efectiva y con visión de largo plazo, las problemáticas y necesidades de la sociedad hidalguense, así como detonar nuevas alternativas para su desarrollo. (PED 2016-2022, 2017, pp. 16-17)

La cual incluye el siguiente objetivo "consolidar una sociedad y una economía del conocimiento en el estado de Hidalgo haciendo del desarrollo científico, tecnológico y la innovación la base de su progreso económico y social sostenible". (PED 2016-2022, 2017, p. 17)

En consecuencia, parece conveniente en este punto aludir al término políticas ilustradas. Al respecto Flores-Crespo (2004, p. 75) señala que éstas "son acciones públicas que usan una sólida base empírica para su definición". Acude al ejemplo de Gran Bretaña, al ubicarla dentro de los países en donde su gobierno se interesa porque haya una relación e incidencia de la investigación y la evidencia empírica en la hechura de políticas públicas, mencionando a su vez que en contribución a ello "los británicos fieles a su tradición de fomentar la investigación, han fundado centros especializados que se encargan de estudiar las formas de utilización del conocimiento en diferentes áreas del sector público". (Flores-Crespo, 2004, p. 75)

En este sentido, se entiende que el papel de la investigación no está ni sobrevalorada, ni desvalorizada. Lo anterior por cuanto en la narrativa se devela como una vía a la solución a los problemas emergentes de la entidad, y en la práctica, se encuentra condicionada por una serie de elementos coyunturales que limitan su incidencia en las políticas públicas. En consecuencia, es posible decir que esta política se interpela cuando se sitúan a los actores, a la

política educativa y a la investigación en el marco de su intervención. Situación que conlleva a plantearse a la vez que, el análisis y la reflexión que versa en torno a la producción de conocimiento y política pública educativa, requieren de un trabajo sistemático, serio y profundo.

Aunado a ello, entonces se reafirma que el sentido de modernidad que impera en el discurso y que se ha venido mostrando hasta el momento, se intenta recuperar insertándolo en la práctica localizando su punto álgido al pensar que los vacíos, problemas o demandas existentes pueden ser diagnosticados y abordados por medio de estrategias basadas en el conocimiento. Al respecto, es Popkewitz (2000), quien señala que es la Ilustración que sienta las bases precedentes de la Era Progresista y la aparición del Estado nacional, la cual se empapa de "las ideas de reforma y de cambio intencionado, como consecuencia de un cambio fundamental en la epistemología ocurrido en Europa occidental y más tarde, en los Estados Unidos, entre los siglos XVII y XIX" (Popkewitz, 2000, p. 45).

### *5.1.2 La concreción de la política científica en México*

De acuerdo con Albornoz (2007), el término política científica:

> Hace referencia al conjunto de políticas que pueden adoptar los Estados y en particular los gobiernos con relación a la ciencia. […] el término es análogo al de otras políticas públicas, como la política económica, la política educativa o la política industrial y expresa un ámbito de decisiones públicas demarcado por un objeto específico; en este caso, la ciencia. (p. 3)

Continuando con Albornoz (2007), el término de política científica es relativamente reciente, pues surge en el periodo de la Segunda Guerra Mundial y es en Estados Unidos en donde comienza a ser de interés por parte del gobierno con la finalidad de conducir y tomar decisiones en colaboración del *New Deal*, promovido por el Presidente Roosevelt entre 1933 y 1945. Del mismo modo, este tipo de política comienza a gestarse en Europa y es la Unión Soviética alrededor de 1936 cuando crea instituciones destinadas a impulsar la ciencia como elemento indispensable al servicio del país, a tal grado que ésta se logra institucionalizar y con la cual se alcanza a consolidar su modelo soviético.

En estos términos, la ciencia en el mundo occidental en sus inicios estuvo orientada al servicio de la milicia. Poco después de 1945, las ciencias sociales comienzan a tener relevancia en aras del apoyo al progreso social, pero no de la misma forma que las ciencias naturales y la ciencia aplicada. Este escenario fue el parteaguas para que la ciencia fuese vista desde el gobierno, y en consecuencia, estuviera cobijada en términos económicos, pues antes de eso era evidente que sólo se desarrollaba al interior de las universidades y los institutos de investigación. De ese modo, se empieza a reconocer que el Estado tenía un papel central en la promoción de la investigación científica, y a la inversa; es decir, cuál y de qué manera era el impacto que el progreso científico y tecnológico tenía en la industria y el gobierno, y más adelante en la educación.

De manera particular, entre 1989 y 1993 bajo la Presidencia de George Bush, no sólo se inicia un programa para reclutar investigadores, sino se comienzan a publicar convocatorias de congresos y becas internacionales desde la visión del fomento al intercambio mundial de información científica.

Una vez aclarado el término de política científica y el contexto histórico en el que se desarrolla, es posible decir que ésta se vincula con el poder que el Estado a través del gobierno tiene, y que se impone, instrumenta y opera por medio de los programas que impulsa. Asimismo, que es probable que el poder no sólo se ejerce desde esta parte, sino también del que pueden tener las instituciones, centros de investigación, organismos no gubernamentales e investigadores al poseer el capital intelectual para promover la innovación en ciencia y tecnología. A decir de ello, para que un programa sea promovido desde la ciencia y en aras del progreso social, debe estar cimentado en bases legales. Toda vez que es considerado como una política pública.

En México, la Ley de Ciencia y Tecnología (DOF, 2015) que consta de 72 artículos, es la legislación sobre la que descansa la regulación del funcionamiento, fortalecimiento, desarrollo y consolidación de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en general en el país, que, a su vez, reglamenta la fracción V del artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 (DOF, 2019), referida en apartados anteriores. En consecuencia, es claro que es al amparo y en el marco de esta Ley,

de cómo deben actuar todos los organismos e instituciones dedicadas a realizar investigación científica y tecnológica en el país.

En este sentido en su relación con la política asumida por el estado de Hidalgo, ésta:

> Establecerá los mecanismos de coordinación de acciones sobre las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal y otras instituciones que intervienen en la definición de políticas y programas en materia de desarrollo científico, tecnológico e innovación, o que llevan a cabo directamente actividades de este tipo. (DOF, 2019, fracción III, Artículo 1, p. 1)

Es de hacer notar por tanto que esta Ley brinda —dentro de un cierto marco de actuación de los actores e instituciones que intervienen en la investigación— una libertad en lo conducente, sobre todo si contribuyen al desarrollo del país y a elevar el bienestar de la población en todos sus aspectos, como lo indica en la fracción I, artículo 2. A su vez, esta libertad está condicionada por una serie de prescripciones de carácter normativo relacionados con: la instrumentación de la ley, el establecimiento de instancias dedicadas a esta actividad, la vinculación de los diversos sectores intervinientes en la materia, la determinación de bases en aras del reconocimiento de quienes realizan investigación, la regulación de recursos autogenerados derivados del desarrollo de la actividad científica y la creación de fondos de investigación científica y desarrollo tecnológico; así como el fomento del desarrollo tecnológico y de innovación en las empresas nacionales, en apoyo a la generación de nuevas tecnologías y el logro de mayor competitividad.

A la luz de los anteriores planteamientos, se reafirma la parte de la regulación social que se ejerce con esta ley y que se asume por quienes contraen responsabilidades en el ejercicio de las actividades científicas. En este caso, es el Ejecutivo Estatal en conjunto con la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo (SEPH) a través de la Subsecretaría de Educación Superior por medio de las Instituciones de Educación Superior Públicas quienes toman el reto de cumplir con ello, pero también de abonar al desarrollo regional a través de la ciencia. Sea dentro de sus propias instituciones, o bien, con su comunidad.

De tal manera, que también se vuelve reiterativa la posición de contribuir con el progreso social al margen de un Estado modernizador a través de la continuación de un proceso

de descentralización moderado. Y se dice moderado porque no es una descentralización que no recurra a ciertos medios de control: seguimiento de los recursos financieros por medio de auditorías, depósito de los recursos económicos o de bienes inmuebles acudiendo a través de la formalización de convenios; la firma de acuerdos entre la Federación, el gobierno estatal, la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo y las diferentes Instituciones de Educación Superior estatales; la rendición de cuentas a la Federación vía el gobierno del Estado o de las propias Instituciones de Educación Superior de manera directa, entre otros.

Otras de las instancias que se precisan mencionar en este punto son el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, por constituir el binomio sobre el cual versa el desarrollo de la ciencia en México, y en consecuencia, su regulación en la entidad. A saber, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología creado el 29 de diciembre de 1970, bajo el mandato presidencial de Luis Echeverría Álvarez, es:

> Un organismo público descentralizado del Estado, no sectorizado con personalidad jurídica y patrimonio propio, que goza de autonomía técnica, operativa y administrativa; tiene por objeto ser la entidad asesora del Ejecutivo Federal y especializada para articular las políticas públicas del gobierno federal y promover el desarrollo de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación a fin de impulsar la modernización tecnológica del país. (CONACyT, 2020, s.d.)

En el marco de actuación de dicho organismo, se encuentra el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, el cual se ha promovido, fortalecido y consolidado a partir de la instrumentación de una serie de políticas de desconcentración de las actividades científicas y tecnológicas en el país, con la finalidad no sólo de que haya una participación en materia de investigación en el escenario nacional, sino también regional, estatal y municipal con apoyo de los sectores público, social, académico y/o productivo empresarial. De tal modo que haya una articulación entre los diversos actores e instancias de los sistemas de ciencias, tecnología e innovación, a fin de atender con ello las asimetrías en los escenarios antes mencionados.

Ante este panorama, se destaca la intención de la promoción y el impulso del desarrollo científico y tecnológico en el país, pero también la complejidad en la que la investigación se

desarrolla. Al respecto, por un lado, se encuentra cargada de una iniciativa exógena a los propios intereses históricos del país; por otro lado, está mermada por intenciones de satisfacer necesidades endógenas de una nación. Aunado a ello, se ve menguada por la tensión que es observada desde quienes realizan dicha actividad: los investigadores.

Por este motivo, se considera importante analizar esta actividad en el contexto en el que se inscribe, pues si recurrimos al pasado para contextualizar nuestro presente y textuar estas leyes, dichos procesos de modernización adquieren un significado diferente desde donde se abordan y por quienes se aborda. Por mencionar el caso, la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 y la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología empatan con la propuesta estadunidense del intento por modernizar al país y hacer uso de la investigación en aras del progreso social, situación nada casual. Al respecto, Treviño (2015) señala que:

> En la política se despliegan relaciones de articulación y antagonismo, así como prácticas equivalentes y de diferenciación que alientan la simplificación o, en su caso, la complejización de los espacios sociales y las identidades políticas. […] se encuentran sistemas de valores, de razón, de subjetivación; aspiraciones y matrices culturales, múltiples y disímiles fuerzas: de arriba, de abajo, de izquierda, de centro y de derecha con trayectorias largas y cortas. Es en el terreno de la política donde se intenta definir el sentido del arreglo social y donde se simboliza e intenta procesar la irrupción de la negatividad o lo político. (p. 56)

En virtud de lo anterior, la política se puede observar como una actividad sincrética que busca que sea a través de ella el que se ordene un escenario social a partir de la sistematización y ejecución de una serie de políticas públicas, en este caso: la científica. Sin embargo, en esta búsqueda de orden y de progreso, también se hacen presentes una serie de elementos que son coyunturales a ella y que se traducen en contingencias que emergen de lo político y de las posiciones particulares de los actores e instituciones sociales inmiscuidos en ello.

Por su parte la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019), se funda el 25 de marzo de 1950 y se establece como una asociación no gubernamental, de carácter plural que concentra las principales Instituciones de Educación

Superior del país —sean públicas y/o privadas—. Dicha Asociación tiene como base el promover su mejoramiento en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios. Asimismo, coordina el desarrollo de la educación superior en México y participa de manera colaborativa con las autoridades educativas en una serie de actividades vinculadas tanto con la investigación, como con el diseño curricular.

El tema de la investigación dentro de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior es punto focal de análisis, sobre todo en el marco del compromiso social que tiene para con el desarrollo de México. Tal situación se devela a través de su visión institucional:

> La ANUIES es una organización que ha fortalecido su compromiso con el desarrollo de México, por ello, mantiene un diálogo permanente con los actores educativos, sociales y productivos en el ámbito nacional e internacional; promueve la implantación de un modelo de responsabilidad social universitaria entre sus asociadas; ofrece servicios e información especializados y de calidad; promueve la vinculación y la movilidad nacional e internacional; realiza estudios estratégicos y propone políticas y proyectos que orientan el desarrollo de la educación superior, la ciencia, la tecnología, la innovación y la cultura; y genera, gestiona y administra recursos de manera racional y con un amplio compromiso con la transparencia y la rendición de cuentas. En consecuencia, es la asociación de su tipo más reconocida en Iberoamérica. (PDI, ANUIES, 2016, 2019, sección visión 2030 de la ANUIES)

En tanto sitúa a la investigación como un campo de mejoramiento en correlación con el desarrollo del país, también establece redes de colaboración de tipo nacional y regional con la finalidad de que lleguen a consolidarse en redes temáticas. En este sentido, visualiza de manera paralela a la investigación como una forma de acercamiento por medio del intercambio del trabajo académico de sus integrantes, de manera que ello contribuya también a trabajar diferentes temas que son de interés al interior de las Instituciones de Educación Superior y las universidades, desde una perspectiva disciplinar y multidisciplinar, los cuales son: tutorías, vinculación, bibliotecas, servicio social, investigación y posgrado, sistemas y seguridad en cómputo, estudios de género, seguridad institucional, comunicación, cooperación y movilidad académica, arte y cultura, innovación educativa, educación media superior, sustentabilidad

ambiental, asuntos estudiantiles, estudios interculturales, extensión académica, gestión de recursos materiales y naturales, divulgación editorial y planeación.

A la luz de los anteriores planteamientos, la investigación conjunta es uno de los ejes sobre los que versa su quehacer institucional. Por tal motivo, al margen de sus programas y proyectos, se destaca la cooperación académica nacional e internacional, pues la concibe como una vía para fortalecer la educación superior en México, y un modo para posicionar mejor al país frente a otros sistemas educativos. En tal sentido, promueve la cooperación de tipo nacional a partir de la construcción de redes de cooperación entre las Instituciones de Educación Superior del país. Mientras que la de tipo internacional está pensada desde un enfoque multidimensional de internacionalización, en el que se promueva desde diferentes dimensiones "la movilidad de estudiantes y académicos, la cooperación científica, la internacionalización del curriculum y las opciones de aseguramiento de la calidad con perspectiva internacional". (ANUIES, 2012; 2019, s.d.)

Dicha posición es respetable en cuanto constituye una vía para reconsiderar el nuevo papel de los investigadores científicos sociales, según Chauvet et al. (2017) es el de:

> Cumplir como intermediarios y facilitadores, entre las necesidades e intereses de los actores sociales y las metas y objetivos de la ciencia. En algunos casos incluso servir de "traductores" en ambos sentidos, y además de orientar sobre oportunidades y desafíos que se presenten o pudieran suceder. (p. 139)

Desde su legislación, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior contempla su Estatuto, reglamentos orgánicos, lineamientos generales para la operación de las redes interinstitucionales de cooperación divididas por regiones, así como planes estratégicos que consisten en planes de desarrollo, políticas de seguridad y un plan de contingencias para las Instituciones de Educación Superior, los cuales rigen su quehacer cotidiano en el marco ya señalado.

Dicha legislación no es tema poco importante, ya que en ella se recuperan dos cuestiones básicas: a) el ajuste de la agenda de la asociación para atender la dinámica de cambio en el marco de la educación superior, como consecuencia de las transformaciones sociales; y b) que en su vínculo con dichas transformaciones, las Instituciones de Educación Superior, los cuerpos colegiados y las actividades de investigación que allí se desarrollan, se implementen

acciones que aminoren las tendencias nacionales e internacionales en materia de educación superior, y en particular de la investigación.

A través de las instancias antes descritas, es como se aterriza una política científica con tendencias marcadas hacia el bienestar social que, aunque con diferente orden, carácter y disposiciones, intentan contribuir al avance de la ciencia, la tecnología y la innovación en el país en sus diferentes esferas sociales: económicas y culturales, principalmente. Desde esto último, es plausible que la investigación científica se replantee, de modo que no sea un elemento cosificante para la generación de un crecimiento económico a partir de una política vertical y de control. Sino en términos de una práctica que genere y produzca conocimiento no en un sentido positivista (al servicio de algo), sino en contribución al desarrollo social más equitativo (al servicio de alguien: los sectores vulnerables del país). O como diría Hernanz (2017):

> Romper, o al menos atenuar, la concepción lineal de la relación entre ciencia y desarrollo social característica de la revolución industrial y el positivismo decimonónico: la ciencia genera tecnología, la tecnología genera desarrollo económico, y éste, a su vez, genera cambio social. (xv)

En este sentido, es claro que la política científica que permea en todos los ángulos de la vida académica y de investigación al interior de las universidades o fuera de ella, es indistinta desde los planteamientos en los que es pensada y asumida. Además, es preciso que se dé un giro a dicho tipo de política, no sólo por considerar el contexto histórico-social en el que los diferentes tipos de sociedades se encuentran, sino porque en términos de operatividad se contradice con lo que muchos investigadores y especialistas —al menos desde las ciencias sociales y humanas— cuestionan, que es lo relativo a romper con la tradición heredada de lo que se supone es ciencia, qué debe atender y cómo es que debe desarrollarse. Nos referimos a la mirada positivista de la ciencia.

## 4.2 Las prácticas de investigación educativa y la cultura académica disciplinar al margen de la dinámica universitaria

Hasta el momento se ha presentado cómo el discurso se constituye como "un interés por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro" (Laclau y Mouffe, 2004, p. 152). Desde esta perspectiva, Echaverria (2018) plantea que el discurso es una totalidad que incluye dentro de sí elementos lingüísticos y extralingüísticos. Por lo que el discurso se constituye como un conjunto sistémico de relaciones socialmente construidas. De tal modo que es posible que los discursos se cristalicen en políticas, instituciones, y prácticas sociales y culturales.

Navarrete (2018) trabaja el concepto de discurso de Laclau (1994, 1996), y apunta que:

> La noción de discurso en Laclau (1994, 1996), no se limita al lenguaje hablado o escrito, sino se refiere a que todos los objetos y procesos sociales posee un carácter significativo en la medida en que forman parte de un sistema de relaciones socialmente construidas. (p. 163)

En este sentido, el discurso al que nos hemos referido a lo largo de estas páginas, efectivamente se entreteje y se construye con elementos que vienen dándose desde lo dado. Es decir, se construyen sí desde lo estipulado a nivel macro y mesoestructural en su relación con la microestructural, pero también es necesario situarlos en un contexto más amplio. Por lo tanto, el discurso se devela a través de una serie de elementos tangibles e intangibles a la percepción esencialista de la persona. Desde esta premisa, se considera importante recuperar a nivel microcontextual, cuál es el papel que toma el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Hidalgo en su articulación con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y la entidad con la finalidad de contar con el referente en torno a cuál es la narrativa que socialmente se ha construido y compartido.

### *4.2.1 Una aproximación al microcontexto de la investigación en el Estado de Hidalgo*

El Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Hidalgo, denominado Consejo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Hidalgo (CITNOVA) forma parte de la Red Nacional de Consejos y Organismos Estatales de Ciencia y Tecnología, Asociación civil

(REDNACECYT). Ésta, se constituye el 23 de noviembre de 1998 en la ciudad de Guanajuato y asume el papel de establecer una serie de convergencias y acuerdos respecto a la construcción y ejecución de las políticas de fomento al conocimiento y su aplicación al desarrollo, en concordancia con lo dispuesto a nivel nacional.

La REDNACYT ha pasado por dos momentos en cuanto a su actuar desde su creación a la fecha. El primero de ellos, fue el de ser un foro permanente de discusión de programas y acciones que fomentara la investigación científica y el desarrollo tecnológico desde las entidades federativas de la República a través de la interacción de sus integrantes, así como de la coordinación con los sectores académico, gubernamental, social y empresarial en lo que se refiere a políticas públicas en la materia. En un segundo momento, se convirtió en un centro de acción pública, manteniendo hacia el interior de la organización una permanente actividad de intercambio de mejores prácticas y de impulso a la creación de nuevos consejos y organismos homólogos.

La Red al formar parte del CONACyT, y el CITNOVA como miembro de la Red, se rigen por la normativa existente en materia de ciencia, tecnología e innovación a nivel nacional. La REDNACYT opera como un interlocutor en el que básicamente su quehacer, radica en realizar un ejercicio de planeación estratégica dentro del sector científico y tecnológico. A su vez, el CITNOVA —por su quehacer y carácter normativo— mantiene relación directa con el Gobierno del Estado de Hidalgo y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El objetivo del CITNOVA es:

> Conformar un ecosistema propicio para la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación mediante el fortalecimiento de los procesos de generación, transferencia y aplicación del conocimiento, el desarrollo de infraestructura científica, la vinculación entre los sectores y la formación capital humano altamente calificado; para generar una cultura que identifique y valore al conocimiento como un factor determinante en la transición de Hidalgo hacia una sociedad y economía del conocimiento. (Gobierno del Estado de Hidalgo, CITNOVA, 2019, sección Conócenos)

Asimismo, las funciones a realizar por este Consejo, se señalan:

- Operar la política de ciencia, tecnología e innovación de la entidad.
- Fomentar y coordinar el desarrollo científico y tecnológico del estado.
- Promover la actividad de los investigadores, tecnólogos y de aquellas personas que se dediquen a la difusión y fomento del conocimiento.
- Impulsar la formación de recursos humanos de alta especialización en programas de posgrado dentro y fuera del país.
- Fortalecer la infraestructura y equipamiento científico y tecnológico de la entidad.
- Vincular los sectores educativos, tecnológicos, científicos y empresariales; para consolidar tareas, crear acciones y proyectos que beneficien a la sociedad. (Gobierno del Estado de Hidalgo, CITNOVA, 2019, sección Conócenos)

A partir de lo antes expuesto, el CITNOVA es el medio por el cual se llega a vincular y a aterrizar una política nacional en un contexto específico en aras de reducir las brechas en el crecimiento económico y desarrollo de las entidades en el marco de la ciencia y la tecnología. También se constituye como una instancia que rinde cuentas o informa al gobierno del avance y/o logros en lo que a la materia refiere con el propósito de tomar decisiones al respecto. Finalmente, es posible decir que es un órgano con funciones propias que son obligatorias en su cumplimiento y de las cuales no se puede deslindar.

En consecuencia, el acercamiento al contexto provee de referentes empíricos a partir de los cuales se puede hacer un ejercicio analítico que tiene que ver con que la reafirmación de que el campo científico trastoca y es trastocado también por otros campos: el político y el económico, por ejemplo, y por lo tanto, los grupos y los individuos que forman parte de esas instancias.

Por otro lado, ello posibilita pensar en la relativa estructuralidad que impone límites en dos sentidos. Por un lado, estructura los lugares que los sujetos ocupan dentro de ese espacio en concreto. Y por otro, demarca cuáles son las condiciones en que el sujeto debe o no, moverse para ocupar legítimamente un lugar. En este sentido, a decir de Barros (2018): “el contexto no opera solamente como un espacio inocuo en el que se desenvuelven ciertas identificaciones, sino que limita estructuralmente las posibilidades identificatorias”. (p. 49)

Lo referido, expone el sentido que guarda con el Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022, pues el CITNOVA en su relativa estructuralidad con el Consejo Nacional de Ciencia y

Tecnología y el gobierno del Estado, funge como el vehículo que enlaza las acciones que en materia de ciencia, tecnología e innovación se efectúan y promueven a nivel nacional con la contribución que puede hacer la entidad a través de las funciones que ya se señalaron. Ello en el marco de la política nacional.

Se considera importante señalar que el origen de la relación ciencia y desarrollo con la educación hunde sus raíces en el momento en que emerge la Universidad en París. En el margen de lo planteado en el capítulo 2 de la presente investigación, el origen de la universidad se remonta al medievo en el marco de una cultura occidental, como respuesta a inquietudes sociales en aras del saber y la formación intelectual y artística. Ésta, logra constituirse como el espacio en el que los individuos pueden alcanzar esos objetivos y como un medio de control en el que tanto el clero, como la monarquía, se legitimaban al mismo tiempo.

Por otro lado, debe destacarse que, en el contexto oriental, la universidad tiene sus antecedentes en la antigüedad, específicamente en el Cairo; lugar en donde en el 996 se funda la primera universidad islámica, denominada Al-Azhar (Tamayo y Salmorón, 1998). No obstante, es claro que la universidad como se conoce hoy en día, en cuanto a su estructura corporativa, su funcionamiento con base a estatutos, su autonomía administrativa y de libertad de cátedra, su división organizacional en facultades, y su dinámica institucional al seno de la misma, nos remite a la cultura de occidente.

De acuerdo con Durkheim (1969), la universidad para ser analizada en sus diversas formas y matices, debe ser contextualizada en un marco empírico proporcionado por la literatura y por los efectos que ello provoca, que vaya un poco más allá de la simple necesidad del pueblo por instruirse, y es la que se relaciona con la incipiente inquietud de éste por formar parte de un mundo en transformación.

En este sentido, resulta ser ineludible referirnos a la historia de la gestación de la universidad en el marco de un proceso evolutivo con sus respectivos momentos de tensión y de conflicto, aciertos y desaciertos; pues a pesar de que emerge en si siglo XI aproximadamente, ha presentado diversos cambios, no sólo desde su conceptualización, sino desde sus formas de organización y tipos de gobierno. Ello, nos posibilita a percibirla como una organización (Durkheim, 1969), una institución (Castrejón, 1982; Taper y Salter, 1978), una comunidad (Castrejón, 1982; Bailey, 1977) y una corporación (Tamayo y Salmorón, 1998)

en constante movimiento según su devenir social, histórico y político. Al respecto, es Novoa (1978), quien expresa que la universidad como institución evolutiva, comienza a abarcar otros espacios y a desarrollar otras tareas.

En consecuencia, la universidad al emerger en el seno de una serie de cambios y circunstancias de diversa índole y al estar subsumida en ellos, pasa de ser una organización con fines escolarizantes a ser una nueva escuela hecha para satisfacer las necesidades de una sociedad europea —incluidas las culturales—. A ésta nueva escuela se le denominó protouniversidad. A saber, fue la escuela de Salerno en donde la práctica de la medicina fue preponderante durante el siglo XI, y posteriormente la escuela de Derecho en Pavía (Tamayo y Salmorón, 1998). Es este el primer referente que funge como parteaguas en la generación del vínculo entre universidad y sociedad, desde un modo utilitarista, De tal modo, que a partir de allí se sientan las bases para hablar de la relación entre universidad-ciencia-investigación-sociedad.

De acuerdo con Clark (1997), es justamente al interior de las universidades donde la ciencia y la investigación logran revestirse de un carácter eminentemente pragmático, y con ello, se envisten legítimamente de un prestigio institucional avalado no sólo por los gobiernos y la misma comunidad científica, sino por la sociedad. Ello, debido a que es el acto educativo y de estudio —en tanto acción— que los profesores y los alumnos inician esa relación dialéctica en el investigar estudiando. Cuestión que se desarrolló cuando los profesores inducen a sus discípulos a plantear respuestas a diversas interrogantes vinculadas a sus problemas de investigación; claro está, siempre con el apoyo de la orientación de sus profesores. El resultado de ellos fue lo que ahora se conoce como la actividad de profesor-investigador, establecida con la reforma universitaria alemana en las primeras décadas del siglo XX, asociada con el principio humboldtiano de unidad: “investigación, docencia y estudio”.

No siendo así el caso en otros sistemas, como el francés y el soviético, en donde gran parte de la investigación en academias suele estar alejada de la docencia y el estudio universitario. Precisamente en este punto, es donde comienza a vislumbrarse un problema dilemático y, que se concreta, en cuestionarse en torno a si las universidades son el lugar idóneo para realizar investigación. Ello, en tanto que la primera nace y se consolida, respecto a la actividad de formación profesional a partir del ejercicio de la docencia; y respecto a la segunda,

en cuanto a que requiere siempre de grandes inversiones en su infraestructura para hacerlo, y que, en muchos casos no se da.

Este problema comienza a ser visible al acercarse el final del siglo XX, el cual se entreteje a las condiciones estructurales y de visión en torno a la relación de ciencia y educación superior que cada nación tiene "al reflejar diversas tradiciones nacionales, escenarios y vías de desarrollo muy diferentes". (Clark, 1997, p. 15)

En razón de ello, persisten una serie de articulaciones discursivas en torno a la importancia de la investigación al interior de las universidades en el marco del actuar de las naciones avanzadas: Alemania, Gran Bretaña, Francia, Tokyo, Rusia y Estados Unidos, principalmente. Las cuales se incorporan a una etapa de desarrollo en el que se promueve la preparación del individuo en habilidades investigativas, y las organizaciones apoyan con su conocimiento especializado y vigente a la generación de competencias en el rubro, el capital intelectual especializado, el poder y la riqueza.

Para ello, dichas naciones deberían estar dispuestas a invertir en ese capital intelectual para prepararlos en el desarrollo de habilidades científicas, y en que ésta fuera capaz de producir conocimiento con la finalidad de divulgarlo, y qué mejor que las universidades como lugar de gestación de todo ello. En este sentido, comienzan a edificarse las universidades modernas, en donde uno de sus principales productos es el conocimiento, y en donde la investigación y la docencia, se logran constituir como el punto de encuentro con ella. De tal manera que sean de utilidad en ambos sentidos, en aras de entretejerlo con las necesidades sociales.

De manera concluyente, es posible plantear que la genealogía de la relación investigación-universidad-sociedad, remonta a pensarla en los albores de la sedimentación de la universidad moderna en Alemania. En la actualidad, la universidad contemporánea cumple con una de las actividades que más importan al interior de ella en correlación con su contexto inmediato: la investigación. De tal manera, que esta idea promovida con Humboldt en el siglo XIX marca indiscutiblemente una ruptura relacionada con la idea de transmitir conocimiento, al hecho de producir conocimiento.

Por tanto, es posible decir que el proceso modernizador encaminado al progreso social a partir de la política científica y la política ilustrada —a las cuales se hizo alusión en apartados anteriores— desde el Estado, halla su punto de encuentro con el principio humboldtiano con respecto a la organización del conocimiento. Las cuales están emparentadas con procesos colonizadores y emancipatorios a la vez, que nacen en los países occidentales a raíz de eventos coyunturales diversos, no sólo de índole académica, sino política, económica y cultural (New Deal, Proyecto Manhattan, la Segunda Guerra Mundial, la estructuración de las universidades en la Unión Soviética con el propósito de reparar en las necesidades colectivas, el intento por encaminar el giro decolonial en universidades de América Latina a partir de implementar nuevas formas de investigación, por mencionar algunos.

De manera general, el desarrollo de la educación superior en México se ha encontrado en un contexto heterogéneo y diverso, ya que ésta se inscrito desde sus orígenes en un subsistema conformado por elementos legales, estructurales y funcionales complejos. Lo cual se ve reflejado en las modalidades de las Dependencias de Educación Superior existentes, las modalidades de estudio, la cobertura educativa, las condiciones de ingreso, permanencia y egreso, la inversión privada en la materia, entre otros, y que indudablemente están ligados al tema de progreso social.

Rodríguez-Gómez (2015) señala que las universidades en México, se incorporaron prácticamente desde el proceso de colonización, pues la primera universidad pública fue fundada con patrocinio del rey. Ésta, en un inicio concebida como Universidad Real y posteriormente Pontificia, tuvo reconocimiento tanto por las autoridades metropolitanas, como por la administrativa virreinal con una notable precariedad financiera para su funcionamiento. Así, la Universidad de México para el año de 1635 ya era considerada como la génesis institucional en la cual podían coexistir —y por tanto ser de utilidad— la monarquía y el clero.

Pese a lo que se crea históricamente, los grupos liberales lucharon por su cancelación, primero en 1833 y posteriormente en 1865. Mientras que el grupo de los conservadores pugnaron por su preservación. Sin embargo, fue con Maximiliano de Habsburgo donde se decreta su clausura definitiva. A partir de ese momento, fue de 1868 a 1910 donde el país no contó con una universidad, y en su lugar se crearon diversos institutos, escuelas y centros encaminados a proporcionar servicios profesionales no sólo en el área metropolitana del país,

sino en los estados que se requiriera. Situación que confluyó en que se sentaran las bases para la restauración de la Universidad Nacional en 1910, y su fundación en 1929 (Rodríguez, 2015).

Fue Justo Sierra quien dimensionó la importancia de la recreación de la universidad "argumentando que México no estaría a la altura de las naciones desarrolladas si no contaba con un ámbito de educación superior e investigación científica" (Rodríguez-Gómez, 2015, p. 345). Este proyecto, se consolidó con José Vasconcelos por considerarse un compromiso social y para 1950 se da inicio a la creación gradual de universidades públicas en los estados de la República Mexicana. Luego entonces, con Lázaro Cárdenas se apertura una nueva vertiente en educación superior, con la creación del Instituto Politécnico Nacional en 1936. Posteriormente, se da un incipiente crecimiento de las universidades privadas en el país.

En este sentido, el proceso de urbanización en el país se vio influenciado por la creación de las universidades a partir de la segunda posguerra (Didou, 2001). De acuerdo con Guevara (1980), las universidades fungieron como un canal de movilidad social y como un parteaguas para el proceso modernizador del país, lo cual trajo repercusiones benéficas al desarrollo y el progreso durante el régimen de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) en los sectores de educación, salud, y comunicaciones y transportes. Además, el Estado se vio favorecido por la formación de especialistas que abonaron con sus conocimientos a la forma de gobierno y a la dirección de la administración pública federal y estatal.

A su vez, estos procesos de cambio y desarrollo fueron en sentido inverso: a causa de ello, el sistema de educación en el país se fue diversificando y ampliando desde mediados del siglo XX a la actualidad. Situación que se hace notable en los siguientes temas: crecimiento de las Instituciones de Educación Superior, inversión privada en este nivel educativo, modalidades tecnológicas en educación superior, incorporación de las Escuelas Normales formadoras de formadores al nivel superior, impulso a los programas de certificación de las universidades autónomas del país, la descentralización y federalización de la educación superior, el auge de la internacionalización de las universidades en el país, las medidas de cobertura, la evaluación al interior de las universidades, así como del profesorado, los investigadores y personal administrativo, entre otros.

En este sentido, es claro el grado de complejidad que guarda la educación superior en el país, que, a su vez, se engarza inevitablemente con el cambio de perspectiva que cada

administración tiene. No obstante, las actividades de docencia, investigación, y difusión y extensión de la cultura han permanecido vigentes desde su creación hasta la actualidad. En este tenor de ideas, se ha señalado que Justo Sierra fue el primer personaje en la historia de nuestro país que, en el ámbito de la educación consideró seriamente a la actividad científica como un elemento central de progreso. Citando a Barros (2018): “el espacio, al igual que el tiempo, son instituidos e instituyentes en la medida que son producto y productores de lo social”. (p. 96)

En lo que respecta a la Educación Superior en el Estado de Hidalgo; de acuerdo a los datos proporcionados por la Dirección de Estadística Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de la SEPH (Base de datos de la Estadística Educativa 911, Nivel Superior, ciclo escolar 2019-2020, 2020), en el estado de Hidalgo se cuenta con el siguiente registro, que conglomera las diferentes Dependencias de Educación Superior (DES):

Tabla 1

*Datos estadísticos del nivel de Educación Superior en el Estado de Hidalgo*

| | Tipo de control | | |
|---|---|---|---|
| **Dependencias de Educación Superior** | **Control Público** | **Control Privado** | **Sumatoria** |
| IES y Universidades | Estatal: 22<br>Autónomo: 1<br>Federal: 4<br>Federal transferido: 6 | 85 | 118 |
| **Total** | **33** | **85** | **118** |
| Facultades, Escuelas, Centros, Divisiones o Departamentos de Posgrado | Modalidad Escolarizada (autónomo): 22<br>Modalidad Escolarizada (Federal, Federal transferido y Estatal): 68 | Modalidad Escolarizada: 118 | 208 |
| | Modalidad No escolarizada (autónomo): 3<br>Modalidad No escolarizada (Federal, Federal transferido y Federal: 17 | Modalidad No escolarizada: 48 | 68 |
| **Total** | **110** | **166** | **276** |
| Número de alumnos | Modalidad Escolarizada: 85575<br>Modalidad No escolarizada: 2108 | Modalidad Escolarizada: 21850<br>Modalidad No escolarizada: 6181 | 107425<br>8289 |
| **Total** | **87683** | **28031** | **115714** |
| Número de alumnos de posgrado | Modalidad Escolarizada: 1270 Modalidad No escolarizada: 201 | Modalidad Escolarizada: 3478<br>Modalidad No escolarizada: 704 | 4748 905 |
| **Total** | **1471** | **4182** | **5653** |
| Personal de Facultades, Escuelas, Centros, Divisiones o Departamentos | | | |
| Docente-Investigador y Docente Auxiliar de Investigador | 1048 | 80 | 1128 |
| Investigador | 303 | 2 | 305 |
| Auxiliar de Investigador | 10 | 0 | 10 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Total** | **1351** | 82 | 1443 |
| | | | |
| Escuelas, centros o dependencias que realizan investigación | 31 | 10 | 41 |
| **Total** | **31** | **10** | **41** |
| Proyectos de investigación por campo de formación académica<br>*Campo: educación<br>Terminados con colaboración nacional<br>Continúan en proceso<br>Terminados con colaboración extranjera | <br><br><br>9<br>19<br>0 | <br><br><br>10<br>15<br>0 | <br><br><br>19<br>34<br>0 |
| **Total** | **28** | **25** | **53** |
| Número de investigadores por contrato | 1271 | 20 | 1291 |
| **Total** | **1271** | **20** | **1291** |
| Número de investigadores por nivel de estudios | 1271 | 20 | 1291 |
| **Total** | **1271** | **20** | **1291** |
| Investigadores, Docentes-Investigadores y auxiliares de investigación por su adscripción a los diferentes sistemas de investigación<br>Investigadores nacionales eméritos<br>SNI nivel 3 Nacional<br>SNI nivel 2 Nacional<br>SNI nivel 1 Nacional<br>Candidato SNI investigador Nacional<br>Investigadores por institución<br>*Otros | <br><br><br>0<br>4<br>37<br>259<br>156<br>811<br>4 | <br><br><br>3<br>1<br>0<br>0<br>1<br>15<br>0 | <br><br><br>3<br>5<br>37<br>259<br>157<br>826<br>4 |
| **Total** | **1271** | **20** | **1291** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Número de investigadores por años de antigüedad De 0 a 4 años | | | |
| De 5 a 9 años | 321 | 11 | 332 |
| De 10 a 14 años | 369 | 4 | 373 |
| De 15 a 19 años | 270 | 0 | 270 |
| De 20 a 24 años | 215 | 5 | 220 |
| De 25 a 29 años | 70 | 0 | 70 |
| | 11 | 0 | 11 |
| De 30 años o más | 15 | 0 | 15 |
| **Total** | **1271** | **20** | **1291** |
| Número de investigadores por edad | | | |
| Menor de 20 años | 0 | 0 | 0 |
| De 20 a 24 años | 0 | 0 | 0 |
| De 25 a 29 años | 19 | 0 | 19 |
| De 30 a 34 años | 140 | 0 | 140 |
| De 35 a 39 años | 223 | 5 | 228 |
| De 40 a 44 años | 242 | 3 | 245 |
| De 45 a 49 años | 275 | 6 | 281 |
| De 50 a 54 años | 168 | 3 | 171 |
| De 55 a 59 años | 135 | 1 | 136 |
| De 60 a 64 años | 45 | 1 | 46 |
| De 65 años o más | 24 | 1 | 25 |
| **Total** | **1271** | **20** | **1291** |

Fuente: Elaboración propia.

*Notas:* La modalidad no escolariza, incluye: mixta, abierta, virtual o a distancia.
El número de alumnos, se refiere a la matrícula total de educación superior en la entidad. Incluye los niveles: Técnico superior, Licenciatura profesional, Licenciatura y Posgrado.
El número de investigadores por contrato, incluye: tiempo completo, tres cuartos, medio tiempo y por hora o asignatura; así como si es investigador, auxiliar de investigador y docente investigador.

El número de investigadores por nivel de estudios, incluye: subespecialidad médica, doctorado, especialidad médica, maestría, especialidad, licenciatura, licenciatura profesional, técnico superior y otros.
*Otros: incluye investigadores por el sistema de investigación estatal, visitantes asociados o temporales.

### *4.2.2 Una aproximación a la investigación educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo a través de la gestación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación*

De acuerdo a la tabla presentada en el apartado anterior, una de las Dependencias de Educación Superior en el estado de Hidalgo con mayor presencia en la región, es la Universidad del Estado de Hidalgo (UAEH), no sólo por ser la escuela con una de las mayores matrículas —y, por tanto, cobertura—, sino porque gran parte de ella, según sus escuelas e institutos, realizan investigación. En ese sentido, la unidad de análisis de este proyecto de investigación es el Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE), centro dedicado a la investigación educativa, el cual que pertenece a dicha universidad.

El Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Hidalgo publica en su Tomo XCIV, con fecha de 16 de marzo de 1961 en la ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo, el Decreto número 23 del H. Congreso el Estado, la Ley que Crea la Universidad del Estado de Hidalgo, bajo la presidencia del Ejecutivo Federal de Adolfo López Mateos y del Ejecutivo Estatal, a cargo de Oswaldo Cisneros (1958-1963). En el marco de este Decreto, se establece la Ley Orgánica de dicha Universidad, la cual está constituida por cinco Capítulos, que, a su vez, contienen 33 artículos —no incluidos los concernientes al Capítulo sexto de Disposiciones Generales—.

De manera puntual, el Artículo 1 hace explícito que el antes denominado Instituto Científico y Literario del Estado de Hidalgo, se erige a partir de 1961 en Universidad, considerándose, por tanto, como "un organizamos público descentralizado, dotado de plena capacidad y personalidad jurídica y autónomo en sus ámbitos económicos, técnicos y administrativos" (1961, p.1). Asimismo, se define en su artículo 3, numeral II y III, respectivamente, que uno de sus fines es "ore impulsar la investigación científica y disciplinas filosóficas en sus diversas reamas y fomentar las manifestaciones artísticas", así como "impartir, organizar y fomentar las educaciones media, Sub-Profesional y Profesional". (1961, p.1.)

De tal suerte que, desde su narrativa legislativa, se expresan claramente los fines que tendrá esta universidad, y que hasta el momento se ha venido exponiendo: la investigación y

la docencia. Para ello, la postura que guarda el gobierno del Estado de Hidalgo, según el Decreto número 368 que contiene la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, reformada el 9 de octubre de 2017, es la de concebirla como un espacio privilegiado para difundir la cultura de los diversos derechos humanos, así como "una fuente de liderazgo y de innovación en la educación superior de la región". (Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, 2017, p. 2)

De manera general, tanto el primer documento, como el segundo —antes referidos— muestran una serie de continuidades y rupturas a la vez. Entre las primeras, se destaca lo concerniente a su naturaleza (carácter y autonomía), sus fines (docencia, investigación, difusión de la cultura, vinculación, fomento de la legalidad, y promoción de la calidad y la excelencia), sus atribuciones (básicamente, obligaciones y derechos en materia interna en lo referido a organización y política interna), su organización y forma de Gobierno, y demás temas vinculados a las responsabilidades y obligaciones adquiridas de quienes son parte de su estructura orgánica.

Las rupturas se relacionan con que el Gobierno del Estado visualiza un rezago del máximo ordenamiento de la universidad en aras de la modernidad y evolución continua, el cual descansa en la no revisión contante de su ordenamiento, más que el año de 1977. Sin dejar de reconocer que ésta se ha mantenido a los cambios y requerimientos sociales y educativos de la entidad y la nación.

Ubicada en el estado de Hidalgo, la UAEH es una institución con 59 años de historia. Ésta es de control público por no pertenecer al sector privado, pero con un carácter autónomo diferente a las diferentes Dependencias de Educación Superior en la entidad. A modo de presentar una lectura de esta institución, se presenta la siguiente tabla que contiene los principales datos estadísticos, que recuperan la información que hasta el ciclo escolar 20192020, se recabó por parte de la Dirección de Estadística de la SEPH, a través de la Estadística 911, Nivel Superior, ciclo escolar 2019-2020 (2020, s.d.):

Tabla 2

*Datos estadísticos de la Universidad del Estado de Hidalgo*

| | Tipo de control |
|---|---|
| **Dependencias de Educación Superior** | **Público** |
| Facultades, Escuelas, Centros, Divisiones o Departamentos de Posgrado | Modalidad Escolarizada: 22<br>Modalidad No escolarizada: 3 |
| **Total** | **25** |
| Número de alumnos | Modalidad Escolarizada: 32412<br>Modalidad No escolarizada: 424 |
| **Total** | **32836** |
| Número de alumnos de posgrado | Modalidad Escolarizada: 886<br>Modalidad No escolarizada: 81 |
| **Total** | **967** |
| Personal de Facultades, Escuelas, Centros, Divisiones o Departamentos | |
| Docente-Investigador y Docente Auxiliar de Investigador | 501 |
| Investigador | 303 |
| Auxiliar de Investigador | 10 |
| **Total** | **804** |
| Escuelas, centros o dependencias que realizan investigación | 14 |
| **Total** | **14** |
| Proyectos de investigación por campo de formación académica | |
| *Campo: educación | |
| Terminados con colaboración nacional | 2 |
| Continúan en proceso | 11 |
| Terminados con colaboración extranjera | 0 |
| **Total** | **13** |
| Número de investigadores por contrato | 757 |
| **Total** | **757** |
| Número de investigadores por nivel de estudios | 757 |
| **Total** | **757** |
| Investigadores, Docentes-Investigadores y auxiliares de investigación por su adscripción a los diferentes sistemas de investigación | |
| Investigadores nacionales eméritos | 0 |
| SNI nivel 3 Nacional | 4 |
| SNI nivel 2 Nacional | 35 |
| SNI nivel 1 Nacional | 205 |
| Candidato SNI investigador Nacional | 106 |
| Investigadores por institución | 407 |
| *Otros | 0 |
| **Total** | **757** |

| | |
|---|---|
| Número de investigadores por años de antigüedad | |
| De 0 a 4 años | 120 |
| De 5 a 9 años | 230 |
| De 10 a 14 años | 152 |
| De 15 a 19 años | 176 |
| De 20 a 24 años | 68 |
| De 25 a 29 años | 4 |
| De 30 años o más | 7 |
| **Total** | **757** |
| Número de investigadores por edad | |
| Menor de 20 años | 0 |
| De 20 a 24 años | 0 |
| De 25 a 29 años | 1 |
| De 30 a 34 años | 48 |
| De 35 a 39 años | 106 |
| De 40 a 44 años | 135 |
| De 45 a 49 años | 177 |
| De 50 a 54 años | 122 |
| De 55 a 59 años | 108 |
| De 60 a 64 años | 39 |
| De 65 años o más | 21 |
| **Total** | **757** |

Fuente: Elaboración propia.

*Notas:* La modalidad no escolariza, incluye: mixta, abierta, virtual o a distancia.
El número de alumnos, se refiere a la matrícula total de educación superior en la entidad. Incluye los niveles: Técnico superior, Licenciatura profesional, Licenciatura y Posgrado.
El número de investigadores por contrato, incluye: tiempo completo, tres cuartos, medio tiempo y por hora o asignatura; así como si es investigador, auxiliar de investigador y docente investigador. El número de investigadores por nivel de estudios, incluye: subespecialidad médica, doctorado, especialidad médica, maestría, especialidad, licenciatura, licenciatura profesional, técnico superior y otros.
*Otros: incluye investigadores por el sistema de investigación estatal, visitantes asociados o temporales.

De manera específica, la investigación en temas referidos al campo educativo, al interior de la UAEH, se realiza a través del CINCIDE. A saber, de su genealogía, éste se crea por iniciativa de académicos del Centro de Estudios para el Desarrollo y la Investigación de las Ciencias Sociales (CEDICSO XXI), del Área Académica de Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, con apoyo del entonces Rector, Juan Manuel Camacho Bertrán. El CINCIDE se encuentra inscrito en el Registro Nacional de Instituciones

y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) del CONACyT, a partir del 22 de mayo de 2002.

De acuerdo con el Documento Base del CINCIDE (Miranda & Molina, 2002), su creación responde a los requerimientos de las actuales políticas institucionales de desarrollo académico de la UAEH, relacionadas de manera general con las ciencias sociales, y de manera particular, de las ciencias de la educación. Lo cual supone, se entreteje con los elementos de cambio y trasformación del propio campo de estudio, la universidad, el conocimiento y la sociedad a nivel local y regional, y con alcances a nivel nacional; todo ello en el marco también del proceso de globalización.

Por otro lado, dicho Centro, también se sitúa dentro de las políticas y estrategias de desarrollo académico del PRODEP, el cual en primera instancia intentó atender el apoyo a la docencia y la investigación, respectivamente. De tal manera que el CINCIDE:

> Contribuya a estructurar con mayor eficacia, relevancia y significado los esfuerzos de formación mediante el desarrollo de programas de investigación y proyectos que permitan articular a diversos cuerpos académicos con la generación y aplicación de conocimientos y, con ello, ampliar y fortalecer la formación de profesionales de la educación, docentes e investigadores educativos en toda la entidad y el país en su conjunto. (Miranda & Molina, 2002, p. 6)

Cabe destacar que el CINCIDE también se crea, a la luz de que en México existen pocos centros de investigación dedicados exclusivamente a realizar investigación educativa, y de los cuales, pueden señalarse se ubican en áreas metropolitanas de manera un tanto concentrada, por ejemplo, la Ciudad de México. En consecuencia, reconoce que la Investigación Educativa es fundamental en las sociedades contemporáneas, no sólo en aras de su carácter estratégico como parte del sustento del desarrollo y bienestar a largo plazo, sino como un medio que permita el acercamiento a realidades sociales particulares, fenómenos educativos, sujetos concretos, y con ello, se abone al desarrollo del conocimiento del ámbito educativo.

Asimismo, dentro de su Filosofía y Modelo, desvela su posición respecto a que la educación y el conocimiento, no deben verse y tratarse de manera aislada, pues acepta la

visión de totalidad y la perspectiva sistémica para su abordaje como parte de una realidad más amplia y por tanto no parcelada; al tiempo que admite la diversidad y el reconocimiento a diversas formas de acercamiento a la realidad con base al trabajo colaborativo. En consecuencia, son la interdisciplinariedad, la pluralidad y la objetividad, la transparencia y calidad, la colegialidad responsable y la sustentabilidad, los elementos que sientan las bases sobre las cuales se sostiene su modelo.

Por otro lado, no sólo busca que se dé un trabajo colaborativo entre especialistas del tema educativo en sus diferentes áreas de estudio, sino con la conformación de equipos de trabajo que interesados en dichos temas educativos —aunque en áreas de formación distinta—, apoyen al intercambio académico, la vinculación la producción del conocimiento y su divulgación.

Para ello, se plantea los siguientes objetivos:

Generar y aplicar conocimientos en áreas relevantes de las ciencias de la educación que sean consistentes con las necesidades de innovación y desarrollo educativo en la UAEH y la entidad.

- Impulsar y consolidar cuerpos académicos sólidos dedicados a la investigación educativa y a la formación de profesionales de la educación con altos niveles de excelencia.
- Mejorar la calidad de los programas de formación, mediante la integración adecuada de las funciones de investigación y docencia, tutoría y gestión académica.
- Contribuir al desarrollo educativo del Estado con información, saberes, propuestas y estrategias de innovación y mejoramiento de la calidad educativa.
- Mejorar la posición institucional de la UAEH en el contexto nacional e internacional de la investigación educativa y la calidad académica de servicios educativos que ofrece. (Miranda & Molina, 2002, p. 12)

De igual modo, el CINCIDE trabaja bajo cinco Líneas de Investigación, que permiten a su vez, articular áreas disciplinarias con campos de estudio y objetos y líneas de indagación acordes a las necesidades sociales e institucionales diversas; así como con los diversos intereses de investigación, pluralidad teórica y metodológica. A saber: 1. Estudios comparados en educación; 2. Estudios sociales y culturales en educación; 3. Política

educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional; 4. Currículum, innovación pedagógica y formación, y 5. Diagnóstico, evaluación y planeación educativa. Cada una de éstas tienen delimitado su campo de estudio y está conformada por académicos en esas áreas de estudio; de los cuales en su totalidad constituyen un aproximado de 21 profesores-investigadores, que están incorporados a su vez, en los programas de Licenciatura Especialidad, Maestría y/o Doctorado, respectivamente. Lo cual produce que el trabajo sea diverso, y que, de la misma manera, dado los convenios con otras universidades (por ejemplo, la Universidad de Guanajuato), el trabajo desarrollado allí, no sea endogámico.

A partir de lo anteriormente planteado, puede percibirse que a nivel discursivo, la investigación educativa responde desde la toma de decisiones, hasta el desarrollo de la misma, a una serie de inquietudes que surgen desde diversos ámbitos: educativo, político, económico y cultural; los cuales pueden tener intereses particulares y perseguir objetivos distintos, ya sea desde el Estados, los gobiernos o los académicos, y que de manera inevitable se concretan a través de políticas públicas, hechas cuerpo en el desarrollo de las Prácticas de Investigación Educativa que realizan los profesores-investigadores en un espacio específico.

## Capítulo 5. Aproximación analítica a la Teoría de la Economía de las Prácticas Sociales de Pierre Bourdieu

El presente capítulo tiene por objetivo general dar cuenta de *la Teoría de la Economía de las Prácticas Sociales de Pierre Bourdieu, con la finalidad de establecer su relación con la investigación que aquí se pretende desarrollar*. Para el logro de dicho objetivo, se han establecido dos objetivos específicos: a) describir los elementos teórico-conceptuales y contextuales, así como metodológicos que constituyen la teoría de Bourdieu, con el fin de entretejerlos al objeto de estudio de la investigación que aquí nos ocupa; y b) explicar el objeto de investigación a la luz de la revisión detallada del análisis sociológico propuesto por Bourdieu.

Para ello, el capítulo de teoría se desarrolla en tres temas, respectivamente. El primero denominado *Antecedentes de la propuesta teórica,* tiene como propósito proporcionar de manera muy puntual en dónde se inscribe la teoría de la economía de las prácticas sociales; es decir, en qué ciencia, en qué corriente teórica, en qué enfoque, en qué año, y en dónde se pueden hallar sus raíces teóricas, contextuales y metodológicas. El segundo, que tiene por nombre *Marco explicativo de la teoría de la economía de las prácticas sociales,* da a conocer cuál es la premisa de la teoría de la economía de las prácticas sociales y por qué se ha titulado de esa manera; así como describir de manera muy puntual, cuál es el andamiaje conceptual de dicha teoría, fundamentado de las diferentes publicaciones del autor.

Posteriormente, el interés del tercer tema *Los alcances y limitantes de la teoría propuesta por Pierre Bourdieu en la explicación y aplicabilidad del objeto de estudio*, es brindar al lector una mirada aproximativa al objeto de estudio de la investigación que aquí se pretende desarrollar a la luz de la teoría ya mencionada. Para ello, se hace alusión a justificar por qué de la elección de esta teoría y de qué manera logra explicarse dicho objeto de estudio en el marco del análisis sociológico al que hace referencia Bourdieu, y cómo es que esto se concreta en los componentes ontológico, epistemológico y metodológico referidos a lo largo del capítulo.

Por otro lado, dentro de este mismo apartado se hace énfasis que, pese a que el objeto de estudio no es definido en sí mismo por la teoría, sí es posible cobijarnos de ella para

explicar el objeto de estudio. Finalmente, en lo tocante a las limitantes de la teoría, se señalan cuáles serían los posibles vacíos de ésta en pos de abordar el objeto de estudio en sus diferentes manifestaciones en tanto el trabajo del análisis; sin embargo, se considera que esta teoría es vasta como para atender los objetivos general y específicos de esta investigación.

### 5.1 Antecedentes de la propuesta teórica

La teoría de la economía de las prácticas sociales propuesta por Pierre Bourdieu, se inscribe en el marco de la Sociología, más que como disciplina dividida y dispersa —en tanto es cuestionada por tratar diversos temas desde distintos puntos de vista— como una ciencia crítica (Bourdieu, 2008b). Este planteamiento se sustenta en el argumento relacionado a la premisa de que es una ciencia problemática que "devela cosas ocultas y a menudo reprimidas" (Bourdieu, 2008b, p. 21). Lo que se traduce en ser una ciencia agresiva y molesta para algunos (tecnócratas, epistemócratas, por ejemplo).

En este sentido, Bourdieu (2008b) apela por la precisión en torno a que el discurso sociológico sea científico. El cual consiste básicamente en que éste acuda de manera objetiva a un sistema coherente de hipótesis, de conceptos, de métodos de verificación para saber y en hacer saber la verdad; así como para producirla. Este punto es trascendental en tanto descansa en los siguientes planteamientos: a) que tiene por objeto de estudio campos de lucha, no sólo en el campo de las luchas de clase, sino del propio campo de las luchas científicas; b) por la dificultad particular que supone hacer sociología, los investigadores tienen miedo de lo que pueda ser encontrado; y c) porque uno de los errores en sociología reside en una relación incontrolada con el objeto, ello en tanto la posición ocupada en el espacio social y el espacio científico (Bourdieu, 2008b, pp. 23-24).

A la luz del anterior planteamiento, Bourdieu (2008b) señala que "las armas de la crítica deben ser científicas para ser eficaces" (p. 25); o, dicho en otras palabras, ir en contra de las prenociones, el sentido común, la falta de vigilancia epistemológica y rigurosidad metodológica (Bourdieu et al., 2013), las ideas reduccionistas, las pasiones o los intereses personales y/o partidistas del investigador con respecto a su objeto de estudio. En consecuencia, la teoría planteada por Bourdieu hunde sus raíces en las propuestas sociológicas de Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber, al señalar que:

> El sociólogo se halla tanto más armado para des-cubrir este oculto cuanto mejor armado se halle científicamente, cuanto mejor utilice el capital de conceptos, de métodos, de técnicas por sus predecesores —Marx, Durkheim, Weber y muchos otros— y cuanto más "crítico" sea, cuanto más *subversiva* sea la intención consciente o inconsciente que lo anima, cuanto más interés tenga en develar lo que está censurado, reprimido, en el mundo social. (2008b, p. 24)

Este señalamiento, es posible encontrarlo en cuanto que para Bourdieu es necesario hacer avanzar la ciencia a condición de poner en comunicación teorías opuestas, de tal manera que hacer una síntesis de éstas, supere el antagonismo aparente de las mismas con la finalidad de romper determinismos teóricos, y, por lo tanto, construcciones dogmáticas en torno a un objeto de estudio. En alusión a ello, Bourdieu (2008b) señala ilustrativamente lo siguiente:

> Los que se identifican con Marx (o con Weber) no pueden servirse de algo de lo que ellos consideran ser la negación sin tener la impresión de negarse a sí mismos, de desdecirse, de renegar (no hay que olvidar que, para muchos, decirse marxista no es más ni menos que una profesión de fé –o un emblema totémico-). (p. 27)

Lo que quiere decir con esto, es que recuperar o hacer una síntesis de las diversas aportaciones teóricas, disciplinares y metodológicas para explicar y explicitar un objeto de estudio, ayuda a que se cumpla la función propiamente científica de la sociología, la cual es la de "comprender el mundo social, comenzando por el poder" (Bourdieu, 2008b, p. 29). Desde esta perspectiva, Bourdieu propone superar el fundamentalismo en la ciencia —y, por tanto, en la investigación, y de quienes la practican—, y con ello romper con las divisiones y mutilaciones que sufren los objetos de estudio de la sociología.

Dicho esto, Bourdieu (2015) formula que "la sociología no cuenta historias, sino cuenta el mundo tal como es" (p. 36). Para dar cuenta de ese mundo, las bases de la teoría propuesta por Bourdieu, que están enmarcadas a su vez, en una sociología contemporánea, de acuerdo con Sidicaro (2008), Gutiérrez (2003) y García (1990), se hallan en la sociología clásica. A saber, de Gutiérrez (2003), la construcción teórica de Bourdieu "es el resultado de la confluencia de tradiciones filosóficas y socio-históricas que la lógica intelectual y

universitaria ha tendido siempre a sostener de manera separadas, incluso como enemigas (…)". (p. 454)

Continuando con Gutiérrez (2003), se hace explícita la cuestión relativa a que en Marx encuentra el rechazo al uso fundamentalista de la teoría —en el sentido puramente metafísico —, así como de la aplicación del método de manera cargada y poco reflexiva para la explicación de la realidad social. Por tanto, esta última debe estar cimentada en la relación indisoluble de la actividad teórica con el trabajo empírico, y en consecuencia superar la sociología espontánea.

Por otro lado, en Weber encuentra importante que el hecho científico se construya. De tal manera que la investigación de la realidad social que realiza el investigador, sugiera ser efectuada mediante las construcciones operadas por éste, en tanto que los hechos no hablan por sí mismos. Para ello, apela a la superación de lo que en primera instancia parece ser, sin antes adentrarse a la situación que será parte del objeto de estudio; es decir, que se realicen juicios *a priori*. Finalmente, recurre a Durkheim para plantear que los fenómenos sociales deben ser explicados por sus orígenes sociales e históricos, en cuanto que, en el marco de este planteamiento, la génesis de un sistema social y su evolución histórica, permite establecer un sistema de relaciones de, y en aquello, que desea ser estudiado.

De manera concreta, Gutiérrez (2003), lo resume de esta manera:

> En la perspectiva teórica de Bourdieu se conjugan la prohibición de Marx de eternizar en la naturaleza todo aquello que es producto de la historia, semejante al principio durkheimiano que exige que lo social sea explicado por lo social y sólo por lo social y al weberiano que muestra la esterilidad de la explicación de las especificidades históricas por tendencias históricas. (p. 460)

En este sentido, Sidicaro (2008) sostiene que las grandes tradiciones iniciadas por Marx, Durkheim y Weber toda vez que "dieron respuestas que perduraron sobre los vínculos entre el conocimiento científico de la sociedad y sus efectos sobre la misma" (p. XIV) pueden ser reconocidas en las obras de Bourdieu. Por tal motivo, plantea que los elementos que se hallan desde la posición durkheimiana en Bourdieu, son los que refieren a que el conocimiento sociológico es útil no sólo para conocer, sino para mejorar las regulaciones

sociales y fortalecer la integración social a partir del carácter explicativo del funcionamiento de la sociedad. A su vez, señala que es desde Weber, con quien se recupera la necesidad de hacer alusión al análisis y comprensión de los objetos de investigación con el máximo rigor científico, y en donde es necesario no ignorar los efectos políticos de los conocimientos generados en las ciencias sociales. Por último, Marx se hace presente en tanto que rescata los estudios de la estructura social y las relaciones de explotación de las clases sociales. Sidicaro, enfatiza que estos argumentos pueden ser observados, cuando como lectores, se acude a las obras de *El suicidio* (Durkheim, 2004) y *El político y el científico* (Weber, 2016), por ejemplo.

Por su parte García (1990) da a conocer que en la propuesta teórica de Bourdieu está presente la articulación de los descubrimientos de tres corrientes clásicas pertenecientes a la teoría sociológica representadas por Marx, Durkheim y Weber. Dicho descubrimiento —dice el autor — parte del hecho de que en las sociedades donde existen diferencias entre clases o grupos, y en tanto existan éstas, hay relaciones de comunicación y conocimiento, las cuales son inseparables de las relaciones de poder. Dichas corrientes se traducen en las escuelas marxista, estructuralista y constructivista (Lamo, 2001), ubicadas desde la filosofía de la ciencia en los paradigmas crítico, positivista y hermenéutico, respectivamente.

Es importante recuperar la inscripción de la propuesta teórica de Bourdieu en la sociología contemporánea. Dicho esto, la propuesta teórica de Bourdieu, de manera puntual emerge de estudiar a la sociedad francesa de los siglos XIX y XX, convirtiéndose en una invitación novedosa al estudio de las relaciones sociales y las prácticas, no sólo con respecto a la cuestión metodológica y de cómo entienden su objeto de estudio, sino desde el aparato teorético que lo constituye.

De acuerdo a Bajoit (2008), la sociología contemporánea se gesta alrededor de la crisis del año de 1970, momento en el que empiezan a manifestarse los primeros síntomas de una mutación de las sociedades, las cuales "comienzan a observarse en todos los campos de las relaciones sociales (la familia, la escuela, el trabajo, la religión, la política, el placer, la acción colectiva…)" (pp. 12-13). Desde esta perspectiva, se está ante el escenario en donde la sociología debe ser capaz de explicar y comprender el mundo en donde se está inserto, y así colaborar a que los actores intervengan en él.

A la luz del anterior planteamiento —y continuando con Bajoit—, el lugar del individuo en la sociedad es un tema central en la sociología contemporánea. Lo anterior, en tanto ya no es considerado como un individuo estático, sino como un sujeto-actuante en la vida social. En consecuencia, la sociología contemporánea propone no sólo considerar esta visión; sino la de hacer uso de conceptos, teorías, paradigmas y metodologías de análisis que le permitan entender y explicar al sociólogo la vida contemporánea.

Desde la perspectiva de este autor, algunos de sus precursores son:

> Daniel Bell, Alain Touraine, Jürgen Habermas, Anthony Giddens, Charles Tylor, entre otros. Éstos, no sólo señalaron y esbozaron el viraje que la sociología iba a tener que negociar; sino "resucitaron algunos autores a los que la sociología clásica había pasado por alto (George Simmel, George-Herbert Mead, Alfred Schütz, Norbert Elías…) Prolongando a estos precursores, numerosos sociólogos emprendieron la tarea de profundizar la cuestión, llamando la atención sobre (…). Siendo Bourdieu quien ha introducido la problemática del sujeto en sus últimas obras. (Bajoit, 2008, pp. 11-12)

En este sentido, se establece una marcada ruptura respecto a la sociología clásica, también conocida como la sociología de ayer. Ésta, suele ubicarse desde sus albores alrededor de 1915, en Comte; y consecuentemente, caerían en su cobijo Marx, Weber y Durkheim. Lo anterior, en tanto dicha inscripción sitúa sus intereses de estudio en la explicación del estudio de la sociedad como totalidad en donde el ser humano o el individuo se dejan de lado. Ello por cuanto éste se encuentra subsumido en lo social, imposibilitado de actuar, ya sea en su relación con otros individuos, en tanto es parte de las instituciones y, en cuanto que cualquier tipo de contactos entre seres humanos es de carácter social (Alvear, 2017).

De manera puntual, y de acuerdo con Gutiérrez (2003, 2005) y Sidicaro (2008), la teoría de la economía de las prácticas sociales de Bourdieu hunde sus raíces en un enfoque relacional- Enfoque teórico definido como constructivismo estructuralista o estructuralismo constructivista. En palabras del propio Bourdieu (2007):

> Si tuviera que caracterizar mi trabajo en dos palabras, es decir, como se hace mucho hoy, aplicarle una etiqueta, hablaría de *constructivist structuralism* o de *structuralist*

> *constructivism* (…). Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o representaciones. Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente las clases sociales. (p. 127)

Desde este planteamiento, Bourdieu recupera del estructuralismo, las relaciones entre individuos, grupos e interacciones, en tanto se identifican con lo real, superando las miradas acabadas en donde las realidades son aquello que se percibe de manera directa en los individuos, grupos e interacciones, según sea el caso. Mientras que, el constructivismo está presente al momento de poner énfasis en la recuperación de cómo es que se han ido conformando y reestructurando esos esquemas de generación, percepción, de organización y de apreciación de prácticas. De tal manera que la dimensión histórica siempre está presente a través dos posturas que son antagónicas y opuestas entre sí: el objetivismo y el subjetivismo.

### 5.2 Marco explicativo de la teoría de la economía de las prácticas sociales

La teoría de la economía de las prácticas sociales parte de la premisa de que las acciones sociales —o las prácticas sociales— no son posibles de explicarse bajo la descripción única y acabada del contexto en donde tienen lugar, así como de sus condiciones en tanto estructura; sino que también es importante rescatar al agente productor de esas acciones quien, a su vez, participa en ese proceso de producción.

En este sentido, de acuerdo a Gutiérrez (2005), no sólo se trata de establecer una relación ingenua entre individuo y sociedad, sino partir de que dicha relación es una construcción entre dos modos de existencia de lo social: *las estructuras sociales externas* y *las estructuras sociales internalizadas.* Las primeras aluden a lo social hecho cosas reflejado en condiciones objetivas; y las segundas refieren a lo social hecho cuerpo, incorporado al agente; en tanto agente socializado.

Se denomina teoría de la economía de las prácticas sociales porque "extiende la lógica económica al análisis de toda práctica social" (Gutiérrez, 2005, p. 26). Dicha lógica, se desprende de la recuperación y superación de las propuestas de Marx para el análisis y la explicación de dichas prácticas. De manera concreta, la misma autora señala que Bourdieu (1972) emplea los conceptos de *capital* e *interés* —emanados del marxismo y la teoría economicista— en la teoría social, al señalar que las prácticas sociales son económicas por ser acciones sociales orientadas hacia la maximización de un beneficio, sea material o simbólico (Gutiérrez, 2005).

En consecuencia, se parte de la intención de analizar las acciones de quienes participan en ellas, ya sea para apropiarse de un capital específico o para defenderlo, según la posición que ocupen los agentes en un campo social. Por tanto, la acción social se explica en términos de *estrategia*, la cual se sigue en tono al costo-beneficio que el agente puede o no obtener, al margen de la posición ocupa en el campo.

Es importante dilucidar que el término de estrategia que utiliza Bourdieu, no se refiere al uso simplista que se le puede atribuir desde la sociología espontánea. Para este autor, estrategia se refiere más que a una intención para alcanzar un fin, a una serie de disposiciones que han sido adquiridas por el agente que puede interpretarse de tal forma en el sentido de que dichas acciones son inconscientes —a reserva de algunos casos—. Ello, se relaciona con lo que él mismo refiere: estar atrapado en el juego y por el juego, también denominado como la *illusio*. Lo anterior, puede ser aclarado en cuanto que:

> La teoría de la acción que propongo (con la noción de habitus) equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen como principio algo absolutamente distinto de la intención, es decir disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientación hacia tal o cual fin sin que quepa plantear por ello que como principio tenía el propósito consciente de ese fin (aquí es donde el "todo ocurre como si" es muy importante). El mejor ejemplo de esta disposición es sin duda el sentido del juego: el jugador, tras haber interiorizado profundamente las normas de un juego, hace lo que hay que hacer. No necesita saber conscientemente lo que hace para hacerlo y menos aún plantearse explícitamente la cuestión (salvo en algunas situaciones críticas) de saber explícitamente lo que los

> demás pueden hacer a cambio, como induce a pensar la visión de los jugadores de ajedrez o de bridge que algunos economistas (sobre todo cuando recurren a la teoría de los juegos) prestan a los agentes. (Bourdieu, 1997, pp. 166-167)

Al respecto, es oportuno destacar que la sociología de Bourdieu (1997, 2008b) encuentra también parte de su marco explicativo en las propuestas analíticas freudianas, sin ser por ello una propuesta teórica psicologizante. De allí que haga referencia a conceptos del psicoanálisis como líbido, inconsciente, entre otros. Bourdieu es más puntual al respecto cuando señala que, si bien, desde la economía económica sí puede explicarse la cuestión del intercambio de objetos y ver al sujeto como un sujeto calculador; desde su propuesta —en tanto acción social— relacionada sí a los bienes materiales, pero también simbólicos; el sujeto es un "agente socialmente predispuesto a entrar, sin intención ni cálculo, en el juego del intercambio". (Bourdieu, 1997, p. 167)

Bourdieu (2008b) indica que el interés funciona como "un axioma entendido como la inversión específica en los objetos en juego […] que es a la vez la condición y el producto de la pertenencia a un campo" (p. 118). Por tanto, el interés es posible traducirlo —en tanto establece una clara ruptura con el sentido utilitarista que puede atribuírsele— como un interés desinteresado, debido a que los agentes "obedecen" a la necesidad inmanente del campo y de satisfacer las exigencias en él inscritas, lo cual no es visto como la búsqueda de un beneficio (específico, por ejemplo: el monetario) y mucho menos con el sacrificio consciente.

Hasta aquí, lo expuesto supone pensar que la propuesta bourdieuana alude a pensarla desde su origen en una complementariedad o mestizaje teórico-epistémico, metodológico e incluso disciplinar, pues no sólo recupera en su teoría diversas aportaciones conceptuales y metodologías, sino que sus estudios son abarcadores por la diversidad de temas que aborda: religión, arte, política, educación, lenguaje, entre otros. En este sentido, también es importante decir que dicha propuesta exige mirar con lupa sus diversos planteamientos, justamente por el nivel de uso y aplicabilidad de la que puede ser objeto en diversos escenarios de estudio.

Para tal efecto, se considera trascendental proporcionar cuál es el andamiaje conceptual que precisamente sirve de sustento a su propuesta teórica; que atiende

básicamente a dos propósitos: a) tener claridad de ellos, a fin de no utilizarlos bajo el sentido común; y b) comprender la teoría en su totalidad y no de manera parcial, toda vez que ésta servirá de base para abordar el objeto de estudio de esta investigación, al cual se evocará posteriormente.

### *5.2.1 Las estructuras sociales externas o lo social hecho cosas*

Las *estructuras sociales externas* o *lo social hecho cosas*, se refiere a los conceptos a los que enseguida se hará referencia. De acuerdo a Bourdieu (2008b), las prácticas sociales se producen al interior del campo social, entendido como "espacio social global" (Bourdieu, 2007, p. 131); que, a su vez, está constituido por varios campos específicos. Bourdieu (2007) define a los campos como "espacios de juego históricamente constituidos por sus instituciones específicas y leyes de funcionamiento propios" (p. 108). Asimismo, plantea que "llama campo a un espacio de juego, un campo de relaciones objetivas entre individuos o instituciones en competición por un objetivo [*enjeu*] idéntico" (Bourdieu, 2008b, p. 196). Agrega también que, así como pueden existir diversos tipos de interés, también puede haberlo de los tipos de campos. Ello, en tanto éstos son diversos, según el escenario al que se haga referencia.

A la luz del anterior planteamiento, Bourdieu (2015) apunta que lo que llama espacio "se define en la relación entre el habitus como sistema de disposiciones ligado a una trayectoria social y un campo" (p. 40). En este sentido, señala también que el "interés es a la vez condición de funcionamiento de un campo" (p. 108). En consecuencia, para comprender un campo y las prácticas que se producen allí, es necesario desvelar y tener claro la forma que recubre los intereses que están en juego. Explícitamente, el interés por cuanto que es una categoría determinada de condiciones sociales, no puede conocerse sino es a través de cómo ha sido construido históricamente de manera empírica (Bourdieu, 2007, p. 109).

En consecuencia, tanto el término de interés y campo son mutuamente incluyentes, de manera tal, que ambos establecen una relación dialéctica. Esto es posible entenderlo a partir de que el mismo autor señala que "todo campo, en tanto producto histórico, engendra el interés que es la condición de su funcionamiento" (Bourdieu, 2007, p. 109). Del mismo

modo agrega que los campos gozan de ciertas características que, para ser interpretados es necesario conocer:

a. "La existencia de un campo especializado y relativamente autónomo es correlativa de la existencia de compromisos y de intereses específicos" (Bourdieu, 2007, p. 108). Dicho en otras palabras: un campo es específico y autónomo, según los intereses — en tanto inversión— que estén en juego y las actividades que en éste se desarrollen. De este modo, si las actividades que se desarrollan al interior de un campo son de tipo religiosas, entonces el campo será religioso; además, las inversiones pueden ser también de diversa índole: de dinero, de tiempo, de trabajo, por ejemplo. De modo ilustrativo pueden existir campos —mientras se establezcan las condiciones anteriores — de tipo religioso, político, económico, científico, artístico, escolar, entre otros.
b. Los campos se presentan a la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en estos espacios y que pueden ser analizados independientemente de las características de sus ocupantes (que en parte están determinados por sus posiciones) (Bourdieu, 2008b, p. 112).

Es decir, que es posible vislumbrar la existencia de diversos tipos de campos dentro de un mismo espacio social, y que cada tipo de campo puede ser objeto de estudio a condición de gozar de sus características propias (estructura, historia, leyes de funcionamiento, por ejemplo); pero a la vez, puede ser estudiado con relación a otros campos según los lazos o la posición que establezca con otros. Por ejemplo, el campo escolar puede ser analizado independientemente del campo político, y a la vez en su relación con éste o a la inversa.

c. "Hay *leyes generales de los campos*: campos tan diferentes como el campo de la política, el campo de la filosofía, el campo de la religión tienen [*sic*] leyes de funcionamiento invariables (…)" (Bourdieu, 2008b, p. 112). Esto implica formular que, los campos tienen propiedades específicas que le son propias: por ejemplo, no es lo mismo hablar que las peculiaridades que distinguen al campo económico que del campo filosófico son iguales; pero, además, que en su sentido explicativo son posibles de abordarlas, pues hay mecanismos universales que se hacen

visibles: por ejemplo, que hay intereses, que hay luchas, que tienen una historia, entre otros.

d. "Un campo (…) se define entre otras cosas definiendo objetos en juego [*enjeux*] e intereses específicos, que son irreductibles a los objetos en juego [*enjeux*] y a los intereses propios de otros campos (…) (Bourdieu, 2008b, p. 113). Es decir, no es posible generalizar en el tipo de objetos que están en juego que están dentro del campo religioso, que los que están en el campo escolar, así como tampoco en sus intereses. Ello porque los agentes que están jugando por un objeto y con un interés en particular dentro del campo escolar no irán detrás de los que están dentro del campo religioso.

De modo que:

Para que para que un campo funcione, es preciso que haya objetos en juego [enjeux] y personas dispuestas a jugar en el juego, dotadas con los habitus que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego, de los objetos en juego [enjeux], etc. (Bourdieu, 2008b, p. 113).

e. La estructura del campo es un estado de relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones implicados en la lucha o, si se prefiere así, de la distribución del capital específico que, acumulado en el curso de las luchas anteriores, orienta las estrategias ulteriores (Bourdieu, 2008b, p. 113). Esto quiere decir, que la estructura del campo hace alusión a la situación que existe entre los agentes o las instituciones que están involucrados en la lucha según el tipo de capital o de lo que está en juego y que se posee, derivado de luchas anteriores, y que de manera inevitable dirigirá las estrategias que se empleen en lo subsecuente. Bourdieu, destaca además que dicha estructura está siempre en juego, dado que las estrategias están siempre destinadas a transformarla.

De acuerdo a Bourdieu (2008) existen diferentes tipos de estrategias. En éstas se encuentran: a) las de conservación o de defensa de la *ortodoxia*; y b) las de subversión o herejía, es decir, de *heterodoxia*. Para dicho autor, las primeras regularmente son utilizadas por agentes que monopolizan un capital específico. Mientras que a las segundas acuden los agentes desprovistos de algún capital o que son recién llegados al campo en cuestión.

f. Desde esta perspectiva, la ley general de los campos se relaciona con aquella vinculada a los que detentan la posición dominante y los no la tienen, o también llamados *advenedizos* (Bourdieu, 2008b). En este sentido, es claro vislumbrar la relación de verticalidad y de luchas en un mismo campo. Los primeros tienen por objetivo "sacar provecho de un capital progresivamente acumulado" y los segundos tenderán a una "acumulación de capital específico (…)" (Bourdieu, 2008b, p. 197).
g. "Todas las personas implicadas en un campo tienen en común una serie de intereses fundamentales, a saber, todo lo que va unido a la existencia misma del campo" (Bourdieu, 2008b, p. 114). Lo que esto implica, es que los agentes que luchan en el campo están en el entendido de que aquello por lo que se lucha y por lo que está en juego, vale la pena y que básicamente se da de manera implícita por el simple hecho de entrar en el juego. De allí que la desaparición del juego no exista, y mucho menos la del campo.
h. Si se considera que no es posible la desaparición del juego y por tanto la de un campo —cualquiera que sea —, entonces otra propiedad de éstos es que son construidos históricamente y que, por lo tanto, son dinámicos (Gutiérrez, 2005).

En lo tocante a los conceptos de *capital* e *interés*, éstos constituyen principios de diferenciación y/o especificidad de los campos (Gutiérrez, 2005). El capital, de acuerdo a Cerón (2019), es posible detectarlo en el marco de la propuesta de Bourdieu como "un principio de regularidades del mundo social comparable a una fuerza; un poder; una energía social; trabajo acumulado; una relación social; una ficha de juego; etc., según las investigaciones a realizar o la necesidad explicativa lo requieran" (p. 313). Al respecto señala que existen "cuatro formas básicas de presentarlo: económico, cultural, social y simbólico; de manera que ello rompe los límites que impone pensarlo de forma monoconceptual". (Cerón, 2019, p. 313)

Sin embargo, y dada la diversidad de campos y de tipos de intereses, pueden existir otros tipos de capital, por ejemplo: al interior de un campo lingüístico, existirá un capital lingüístico; (Bourdieu, 2008a, 2008b); un capital de tipo artístico, estará presente en un campo artístico o como una subespecie del capital cultural, en su caso (Bourdieu, 2015). Del

mismo modo, existen el campo científico, el campo intelectual (Bourdieu, 2015); el campo académico (Bourdieu, 2009b), el campo burocrático, el campo político (Bourdieu, 1997), por mencionar algunos.

De manera puntual, Costa (1976, p. 3) define capital a "conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden" (Gutiérrez, 2005, p. 34). En este sentido, el capital se configura como un reconocimiento que varía según el campo en donde tenga lugar, por tanto, es legítimo. De igual modo, el capital toma diversas formas también llamado *especies*, según la manera en que se produzca por los agentes que lo produzcan y el escenario en donde se produzca.

Concretamente, si en el campo existe una serie de capitales por los que se lucha y en esa lucha, éstos se ponen en circulación, compiten, se jerarquizan según su valor, se devalúan, se acumulan, se producen, se consumen, etc., entonces el campo bien puede considerarse como un mercado de capitales específicos (Gutiérrez, 2005; Cerón, 2019). Al margen de este planteamiento, Bourdieu (2008b) enfatiza dos cuestiones básicas: a) que "un capital no se define como tal, no funciona como tal, no aporta beneficios más que en un mercado determinado" (p. 124); y b) "el capital captado en el instante es un producto de la historia que va a producir historia". (p. 59)

Una vez aclarado el término de capital en Bourdieu, es preciso recuperar *grosso modo* a qué se refieren las diversas especies de éste con la finalidad de saber de qué manera cobran un ávido papel en su teoría. Para Bourdieu (2007), en las sociedades el capital económico es la especie dominante con relación a los otros tipos de capital; ello en tanto es universal, y por tanto, evidente (p. 113). De modo que, éste puede traducirse en concentración de dinero o riqueza, por ejemplo (Bourdieu, 1997).

El capital social se manifiesta de manera ilustrativa, en su vínculo con las relaciones que se tienen de manera institucionalizada, por ejemplo: la familia, la pertenencia a clubes (Bourdieu, 2008b, p. 58). Bourdieu (1980, p. 2), lo define como:

> (…) conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de inter-reconocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo, como

> conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles. (Gutiérrez, 2005, pp. 37-38)

Por otro lado, el capital simbólico es aquel "capital de reconocimiento o de consagración institucionalizado o no, que los diferentes agentes o instituciones pudieron acumular en el marco de luchas anteriores, al precio de un trabajo y luchas específicas" (Bourdieu, 2007, p. 144). Este tipo de capital, constituye un poder reconocido de acuerdo a Bourdieu (2008a) por referirse al "reconocimiento, institucional o no, que reciben de un grupo: la imposición simbólica, esa especie de eficacia mágica (…)", en donde quien lo ostente debe "reunir las condiciones sociales adecuadas para que se le conceda la autoridad que es digna de otorgarse". (p. 57)

El capital cultural de acuerdo a Gutiérrez (2005) "está ligado a conocimientos, ciencia, arte, y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades de las performances escolares" (p. 36). Bourdieu (2011) destaca que es al interior de la escuela que, de manera formal se consume, intercambia e instituye este tipo de capital.

Una vez expuestos los tipos de capitales, es preciso hacer alusión a las diversas formas en que éstos se presentan. A saber, se dan en tres estados: objetivado, institucionalizado e incorporado. Gutiérrez (2005) menciona que, por ejemplo, el capital cultural en estado objetivado se presenta balo la forma de bienes culturales: cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, etcétera. Mientras que, en estado institucionalizado, se da por el reconocimiento institucional o formal: títulos escolares. Finalmente, en estado incorporado, se manifiesta bajo la forma de las disposiciones durables (*habitus*): conocimientos, ideas, valores, habilidades, etcétera.

Asimismo, Bourdieu (2007) expresa que en cuanto que las diversas formas de capital son percibidas como legítimas:

> Los agentes son distribuidos en el espacio social global, en la primera dimensión según el volumen global del capital que poseen las diversas especies, y, en la segunda dimensión, según la estructura de su capital, es decir según el peso relativo de las

> diferentes especies de capital, económico y cultural, en el volumen total de su capital. (p. 131)

Esto posibilita pensar que: a) la posición que ocupen los agentes o los grupos en el campo social global o la sociedad, dependerá de la suma total del tipo de capitales de los cuales disponga; y b) que el volumen del capital del agente será visible al margen de los capitales que éste posea.

El concepto de interés al cual se hizo ya alusión, es preciso indicar que éste —denominado como *illusio* por Bourdieu (2015)— es opuesto a otro concepto que pone en juego dentro de su teoría: *ataraxia*. La *illusio* "es la creencia fundamental de que el juego vale la pena, de que merece ser jugado y es bastante más fuerte que "el deseo de gloria" (…)" (p. 40). Mientras que el concepto de *ataraxia* alude a "la indiferencia o la tranquilidad del alma, el desprendimiento, que no es el desinterés". (Bourdieu, 1997, p. 142)

Por tanto, resulta importante destacar desde esta perspectiva, que dichos conceptos son indisolubles; pero para su uso, es necesario establecer ciertas distinciones. A decir de ello, la *illusio* alude a que el juego y la forma en que éste se juega al interior de un campo, se ha convertido en parte de las estructuras mentales (estructuras sociales interiorizadas) tanto que, el agente ha perdido la noción que tiene un interés en jugar. Mientras que la *ataraxia*, es la total indiferencia del agente por jugar en un campo, a pesar de estar allí. De forma aguda, Bourdieu (1997) plantea:

> El indiferente "no ve a qué juegan", le da lo mismo; está como el asno de Buridán, no establece diferencia. Es alguien que, careciendo de los principios de visión y de división necesarios para *establecer las diferencias,* lo encuentra todo igual, no está motivado ni emocionado. La *illusio* (…) es el hecho de meterse dentro, de apostar por los envites de un juego concreto, como consecuencia de la competencia, y que sólo existen para aquellas personas que, cogidas por el juego y estando en disposición de reconocer las apuestas en juego, están dispuestas a morir por unos envites que, inversamente, aparecen como carentes de interés desde el punto de vista del que no está cogido por el juego, y lo dejan indiferente. (p. 142)

En el marco de los anteriores planteamientos, es importante recuperar e insistir en que la distribución desigual del capital que está en juego, es lo que define las diferentes posiciones constitutivas de un campo; y que los campos en tanto estructuras objetivas, poseen una dinámica propia (Bourdieu, 1997, 2007, 2008b, 2015). Lo cual quiere decir en el primero de los casos, que la posición que se ocupe al interior del campo dependerá de la posesión del capital con el que se cuente. De allí que según dicha distribución origine que la sociedad se construya y sea construida en términos de clases sociales. Lo anterior, puede argumentarse de acuerdo a la siguiente afirmación que hace Bourdieu (2015):

> El espacio físico es sólo un soporte vacío de las propiedades sociales de los agentes y las instituciones que, distribuyéndose allí, hacen de él un espacio social, socialmente jerarquizado: una sociedad dividida en clases, toda distribución particular en el espacio se encuentra socialmente calificada por su relación con la distribución en el espacio de las clases y de las fracciones de clase y de sus propiedades, tierras, casas, etc. (el espacio social). (p. 166)

El segundo de los casos, es posible expresarlo en cuanto que, dado que los campos son estructuras con una historia propia y construidas por los agentes productores de prácticas en espacios determinados, aglutinan una serie de hechos, fuerzas, instituciones que son característicos de ellos. Desde esta perspectiva, un campo también puede ser alimentado para que dicha dinámica permanezca; y a la vez, la misma dinámica ocasiona que los agentes involucrados se vean atrapados en el juego.

### *5.2.2 Las estructuras sociales internalizadas o lo social hecho cuerpo*

Recapitulando la premisa de la teoría de la economía de las prácticas sociales, es importante recuperar a *las estructuras sociales internalizadas* o *lo social hecho cuerpo*; las cuales hacen referencia al *habitus*. Desde la propuesta bourdieuana, éste constituye otro punto de anclaje de su teoría. De acuerdo con Bourdieu (2008b), la noción de habitus tiene una larga tradición hallada en la escolástica en donde fue utilizada para traducir los textos de Aristóteles, y a su vez, para hacer alusión a una propiedad, por situarse como una práctica instalada en un individuo.

La narrativa de Bourdieu señala que acude a este término en tanto le permite evocar la noción de hábito, sin ser por ello lo mismo. Explicita que "el habitus, como indica la propia palabra, es lo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de forma duradera en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes" (Bourdieu, 2008b, p. 133). En este sentido, el concepto de *habitus* reposa en la filosofía grecolatina, en la que, como se ha señalado desde sus raíces en la sociología clásica, recupera la dimensión histórica de lo social incorporado en lo individual. De allí que se "presentara bajo la apariencia de lo innato". (Bourdieu, 2008b, p. 133)

Por tal motivo, el autor enfatiza en establecer la distinción entre *habitus* y hábito, toda vez que ello permitirá situar el por qué del uso de un término, y no de otro. En este sentido, Bourdieu (2008b) es enfático al plantear que "el hábito se considera espontáneamente como repetitivo, mecánico, automático, más reproductor que productor. Mientras que yo quería insistir en la idea de que el *habitus* es algo potentemente generador" (p. 133). Desde esta perspectiva, desplaza las estructuras objetivas de las que los agentes son parte, al agente mismo. Es de ese modo que el concepto de *habitus* es traído al terreno de lo social, de lo económico, de lo político, de lo burocrático, de lo científico, de lo artístico, de lo religioso, entre otros ámbitos.

Con la finalidad de ser mayormente explícitos en las anteriores líneas, se considera importante mencionar lo señalado por Bourdieu (2008b). A saber:

> El habitus es, en pocas palabras, un producto de los condicionamientos que tiende a reproducir la lógica objetiva de los condicionamientos aunque sometiéndola a una transformación; es una especie de máquina transformadora que hace que "reproduzcamos" las condiciones sociales de nuestra propia producción, aunque de una manera relativamente imprevisible, de una manera tal que no se puede pasar simple y mecánicamente del conocimiento de las condiciones de producción al conocimiento de los productos. A pesar de que esta capacidad de generación de prácticas, discursos u obras no tenga nada de innato, de que se constituya históricamente, no se puede reducir por completo a sus condiciones de producción, y ello, en primer lugar, porque funciona de manera sistemática.

> El habitus es un principio de invención, que producido por la historia, se halla relativamente sustraído a la historia: las disposiciones son duraderas, lo que supone que todo tipo de efectos de histéresis (de retraso, de desfase, constituyendo Don Quijote el ejemplo por excelencia.
>
> (…) el habitus tampoco es, no obstante una especie de esencia anti-histórica cuya existencia se limitaría a ser un despliegue, en suma, un destino definido de una vez por todas.
>
> En suma, en reacción contra el mecanicismo instanteneísta, hay que insistir en las capacidades "asimiladoras" del habitus; aunque el habitus también es adaptación, realiza incesantemente un ajuste al mundo que sólo excepcionalmente toma la forma de una conversión radical. (pp. 133-134)

Al respecto, ello posibilita centrarnos de manera puntual en que: a) el *habitus* refiere a la producción de lo producido por un devenir histórico construido; b) el *habitus* en tanto su capacidad de generación de prácticas, es sistemático, más no así mecánico; c) el *habitus* en cuanto que es extraído de la historia, refiere a disposiciones duraderas, pero no por ello inmutables; y d) el *habitus* tiene una capacidad de adaptación según el contexto (campo) en donde el agente se encuentre.

De igual modo, es importante destacar que la noción de habitus en Bourdieu (2008b), engloba otros conceptos que funcionan a la vez como dimensiones del término mismo: el *ethos*, el *eidos* y la *hexis*. El *ethos* —que no es sinónimo de ética— refiere a un sistema de esquemas prácticos, axiológicos; mientras que el *eidos*, al sistema de esquemas lógicos; y la *hexis* aglutina a aquellos principios de elección que están incorporados en el individuo, los cuales se han convertido en posturas del cuerpo. En este sentido, se vislumbra que, en Bourdieu, se supera la noción de ética por quedarse en una aproximación teórica en torno a principios explícitos, ya que el autor considera que dichos principios se encuentran en un estado práctico.

Por otro lado, es preciso señalar que la noción de *habitus* ha ido evolucionando según su uso, espacio y tiempo. De allí la importancia de pensar al *habitus* no de manera resuelta y reduccionista. Dicho esto, el autor invita a pensar en su propuesta teórica desde la sociología

y no desde otras disciplinas, más no por ello significa que parte de parte de dicha propuesta, no se relaciona con la filosofía, la antropología, la psicología social y/o la etnología, por ejemplo. Esto es más claro cuando indica que "en el caso de la sociología, sólo toma lo biológico y lo psicológico como un dato". (Bourdieu, 2008b, p. 32)

Resulta importante recuperar los anteriores planteamientos en el estudio de la sociedad, ya que, para el autor, ésta:

> Existe bajo dos formas inseparables: por un lado, las instituciones, que pueden revestir la forma de cosas físicas, monumentos, libros, instrumentos, etc.; por el otro, las disposiciones adquiridas, las maneras duraderas de ser o de hacer que se encarnan en el cuerpo (y que yo denomino habitus). (Bourdieu, 2008b, p, 30)

Desde esta postura, el autor recupera la parte objetiva y subjetiva de toda sociedad. A la vez, indica explícitamente que no hay una pugna entre lo uno y lo otro por retomarlos en sus estudios, pues las prácticas sociales en tanto acciones, no son producto de un individuo como ente biológico aislado, sino como un agente relacionado con lo social, productor de esas prácticas y del mundo social. Por tal motivo, se considera importante reparar en dos planteamientos: El primero, es que alude a que "el cuerpo socializado (lo que se llama el individuo o la persona) no se opone a la sociedad: es una de sus formas de existencia" (Bourdieu, 2008b, p. 30). El segundo, se refiere a que "contra la representación común, que consiste en asociar sociología y colectivo, hay que subrayar que lo colectivo se halla depositado *en cada individuo* en forma de disposiciones duraderas, como las estructuras mentales", (Bourdieu, 2008b, p. 31)

Asimismo, Bourdieu (2008a), menciona que "el habitus se encuentra vinculado al mercado tanto por sus condiciones de adquisición como por sus condiciones de uso" (p. 69). Desde esta perspectiva, entonces otra característica del *habitus* es que se vincula al campo, dadas las formas de cómo se ha aprehendido y, por tanto, incorporado; como por las situaciones en que se usa. De este modo, es posible decir que el *habitus* se aprende, se refuerza, se produce y se "reproduce", en tanto se practique, de allí que el mismo autor explicite que:

> No hemos aprendido a hablar únicamente oyendo a hablar un tipo de habla, sino también hablando, por lo tanto, ofertando un habla determinada en un mercado determinado, es decir, en situaciones de comunicación en el seno de una familia que ocupa una posición concreta en el espacio social y que propone por ello a la mimesis práctica del nuevo miembro modelos y sanciones más o menos alejadas del uso legítimo. (Bourdieu, 2008a, p. 69)

Hasta aquí, la teoría de Bourdieu pareciera ser bastante clara, pero compleja a la vez. Ello, básicamente porque ésta nos obliga también a hundirnos en una especie de proceso de auscultación para tener claridad respecto a los conceptos que él maneja y que ha construido a lo largo de sus diversas investigaciones. A saber, el autor indica que llama disposiciones a "las maneras de ser permanentes, la mirada, categorías de percepción (…), las cuales están ligados a sus trayectorias (a su origen social, a sus trayectorias escolares, a los tipos de escuela por las cuales han pasado". (Bourdieu, 2015, p. 39)

Con ello, hace referencia a que el *habitus* se manifiesta en las diversas formas en como se muestra el agente; y pese que aquí, el autor sólo mencione por ejemplo al origen social y a las trayectorias escolares, es posible recuperar otro tipo de trayectorias sociales de las cuales el agente ha sido parte: por ejemplo, las trayectorias académicas, políticas, entre otras.

Otros conceptos que han transitado en torno a la noción de *habitus* —y empleados por el autor— refieren a:

> Sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2009a, p. 86)

Como puede vislumbrarse, en el concepto anterior, el autor no se deslinda, ni establece ruptura alguna con la cuestión de las disposiciones, las estructuras estructurantes; pero sí permite ver de manera explícita, lo siguiente: a) rescata lo social incorporado (estructura estructurada) en lo individual (estructura estructurante); b) el tema de la estrategia; y c) el interés-desinteresado, de los cuales ya se habló en líneas anteriores.

Gutiérrez (2005) formula que, como interiorización de la exterioridad, el *habitus* hace posible la producción libre de todos los pensamientos, acciones, percepciones, expresiones que están inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares —histórica y socialmente situadas— de su producción (p. 68). De allí que los *habitus* generen prácticas y representaciones que, para los agentes dentro del campo social, sean parte natural del juego; lo que implica que jueguen para conseguir ciertos fines sin ser conscientes de ello. Bourdieu (2008a) rescata el término de representaciones en tanto propiedades subjetivas que tienen los agentes sociales, hechas en torno a las divisiones de la realidad, ejemplo de ello: el sentido de pertenencia (p. 119).

Si recuperamos los anteriores planteamientos e intentamos sistematizar los *habitus* y las prácticas, Bourdieu nos remitirá a pensar en los *habitus de clase*. Para ello, primero tendremos que hacer alusión a qué son entonces los *habitus* de clase, y, por tanto, a las clases; y pensar que, así como hay *habitus* de clase, también existen *habitus* individuales. Bourdieu (2009a) considera a:

> Los habitus de clase (o de grupo) como un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, de concepción y de acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda apercepción, y fundar la concertación objetiva de las prácticas y la unicidad de la visión del mundo en la impersonalidad y la sustituibilidad perfectas de las prácticas y de las visiones singulares. (p. 98)

Desde esta perspectiva, los *habitus* de clase se constituyen como sistemas de percepción, representación y acción singular en tanto es subjetivo que distinguen a un grupo de otro por ser de una misma clase; en donde dicha singularidad depende también de la posición de ese grupo al interior del campo y de las trayectorias sociales que lo distinguen.

En este sentido, es importante recuperar el planteamiento del mismo autor, cuando señala que, aunque los *habitus* de clase no son idénticos dentro de una misma clase o grupo, y, que:

> Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, (…) están diferenciados y también son diferenciantes. Distintos, distinguidos, ellos son operadores de distinción; ponen en juego diversos principios de diferenciación o utilizan de modo variable los principios de diferenciación comunes. (Bourdieu, 2011, p. 31)

Dicho en otras palabras, los *habitus* de clase son disposiciones relacionales, en tanto poseen características intrínsecas comunes entre individuos, pero dentro de un grupo social. A la vez, ello nos remite a pensarlos y a vincularlos con un grupo de personas con modos o estilos de vida, de acciones o prácticas, de y con capitales similares. Algunos ejemplos de *habitus* de clase son: el *habitus* lingüístico, presente en el campo intelectual o el campo literario; el *habitus* académico existente en el campo académico o científico, en su caso; el *habitus* religioso al interior del campo religioso, en particular dentro de una feligresía, entre otros. Recordemos con ello lo que se planteó en líneas anteriores en lo relativo a que los habitus en tanto se hacen presentes en cuanto propiedades, también aluden a un tipo de capital, sin ser por ello lo mismo en su definición.

En este tenor de ideas, los habitus de clase se constituyen como una clase de habitus que básicamente se fundamentan en los tipos de experiencias instaurados en los cuerpos de clase —por ser individuos biológicos— (Bourdieu, 2008b). Y, además, el habitus de clase refleja la posición que ocupa, sincrónica y diacrónicamente en la estructura social un grupo en particular (Bourdieu, 2008a).

### 5.3 Los alcances y limitantes de la teoría propuesta por Pierre Bourdieu en la explicación y aplicabilidad del objeto de estudio

La teoría de la economía de las prácticas sociales de Pierre Bourdieu, ha sido elegida con la finalidad de atender el objetivo general de la presente investigación que refiere a "Analizar la vinculación de las prácticas de investigación educativa que desarrollan los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigaciones y Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE), de la Universidad Autónoma del Estado de

Hidalgo, con la cultura académica disciplinar, desde el *habitus* de clase". En este sentido, cabe aclarar que, si bien dicha teoría no explicita el objeto de estudio de la investigación por sí mismo, sí interpela a explicar dicho objeto al amparo de la propuesta bourdieuana.

A la luz del anterior planteamiento, el interés es analizar y explicar el campo universitario y el campo académico de manera global en relación al campo político, y a su vez, entretejerlo específicamente con los campos científico y/o académico, y social, respectivamente, en su autonomía relativa. Lo anterior, por motivo de que la unidad de análisis será un centro de investigación en el área educativa, que está inscrito al interior de una universidad; la cual mantiene vínculos con el campo político y social, sin ser por ello, el punto focal de la investigación. Recuérdese que el término de autonomía relativa en Bourdieu (2015), implica la dependencia y relación del campo universitario con otros campos, así como considerar cuáles serían los efectos específicos —cualesquiera que sean- en la estructura de dichos campos—.

Por otro lado, y dado que el tema a tratar son las prácticas de investigación educativa y la cultura académica disciplinar, se pretende explicar a éstas en los términos propuestos por Bourdieu, por ser prácticas sociales en las que quienes las producen son agentes sociales que ocupan una posición y poseen una serie de disposiciones en un campo específico. En este punto en particular, el profesor-investigador, es por tanto un productor de prácticas. Dicho campo puede ser vislumbrado como un campo de poder, pero también un campo dominado en su relación con otros campos.

En este sentido, se pretende desvelar lo que está en juego al interior del campo, en tanto este posibilita concebirlo como un campo de lucha, un espacio de juego, pero también como un mercado, en donde quienes participan tienen el interés-desinteresado por luchar allí, por pertenecer allí o por permanecer allí bajo las condiciones de existencia construidas a lo largo de un proceso histórico, que es producto —y ha sido producido — del mundo social. De tal suerte, que resulta trascendente recuperar el primer modo de existencia de lo social: *las estructuras sociales externas* o *lo social hecho cosas*, que, reflejado en las condiciones objetivas, se intenta comprender la institucionalización de una universidad y un centro de investigación —en tanto campos—, los capitales que allí se manifiestan, sea a través de lo que poseen los agentes o la propia universidad.

Del mismo modo, se recuperará el segundo modo de existencia de lo social: *las estructuras sociales internalizadas* o *lo social hecho cuerpo*, reflejado en las condiciones subjetivas y en lo incorporado al agente, en tanto agente socializado. Esto, con el propósito de dar a conocer por qué y de qué manera dichas prácticas producen cierto tipo de *habitus* (*habitus* de clase), toda vez que ello también se relaciona con un tipo de cultura, particularmente: la cultura académica disciplinar. Sin embargo, esta interpretación es de ida y vuelta, dado que dichas prácticas desvelarán un tipo de habitus de clase, un *habitus académico* o *un habitus científico*; pero que, de igual forma, el habitus hace que se produzcan y reproduzcan un tipo de prácticas.

Dicho en otras palabras, nos estaríamos aproximando de manera concluyente "al efecto histórico del ajuste entre dos realizaciones de lo social; en las cosas, por la institución, y en el cuerpo, por la incorporación" (Bourdieu, 2008b, p. 36). De manera tal, que el análisis sociológico es una instantánea fotográfica del encuentro entre dos historias: la historia hecha cosas y la historia hecha cuerpo (Eribon, 1980, p. 75). En este sentido, se estaría recuperando el elemento ontológico de la propuesta bourdieuana: la doble existencia de lo social, manifestado y percibido en las cosas y en las personas, en un sentido dialéctico (Gutiérrez, 2002).

Lo anterior no es un tema menor de considerar, ya que suscita tener presente en todo momento, la recuperación e incorporación de lo siguiente —de acuerdo a la propuesta bourdieuana —:

a) Analizar el campo, mediante el trabajo teórico y el trabajo empírico. De tal manera que se supere la visión sustancialista y teoricista del uso exclusivo de la teoría, así como la visión metodologicista del uso exclusivo del método referidas a las descripciones empíricas (Bourdieu, 2008b; Bourdieu y Passeron, 2008).
b) Comprender las representaciones de un mundo social mediante el abordaje estructuralista y constructivista, en donde de acuerdo a Bourdieu (2009a) es entendido como "una fenomenología de la experiencia primera del mundo social y de la contribución que ésta aporta a la construcción de dichos momentos como los momentos complementarios" (p. 203). A partir de esto, se estaría incorporando una dimensión objetivista y una dimensión subjetivista del objeto de estudio. Es decir, se daría cuenta de las prácticas de investigación educativa —por considerarse prácticas

sociales— que allí se producen mediante la recuperación analítica del campo a partir de conocer y entender las características que lo distinguen de otros campos: el capital y el *habitus*. De acuerdo a Cerón (2019), esto se condensa en la siguiente fórmula: Campo+[Campo+Habitus]=Prácticas sociales.

c) Continuando con Cerón (2019), resulta oportuno que, metodológicamente se aluda por tanto a "1) Analizar la posición del campo a estudiar frente al campo del poder; 2) trazar el mapa de las posiciones que estructuran el campo; y 3) analizar los habitus en tanto sistemas de disposiciones" (p. 317). Por ello, se destaca abordar el campo mediante tres niveles de análisis: el macro, el meso y el micro.
d) Realizar un análisis sociológico en términos de Bourdieu implica realizar un análisis sistemático del campo, los capitales, los *habitus*. Lo cual conlleva a tener presente la lógica de ir de lo objetivo a lo subjetivo (Cerón, 2019, p. 317), en donde indiscutiblemente se incorporará la visión y noción del agente social por ser productor de prácticas (profesor-investigador), así como a su proceso de producción. Esto es, ir más allá de la mirada de focalizarlo como un individuo únicamente, para verlo como un agente socializado en cuanto que es producto de lo social.
e) Para comprender las prácticas sociales, será necesario recurrir a explicar la génesis institucional del lugar y las condiciones en las que se producen y se han producido; quiénes las producen, quiénes son y por qué participan allí y de qué manera, con la finalidad de dar cuenta a su vez, de qué posiciones ocupan los agentes sociales, los capitales que poseen, cuáles son los conflictos; así como las luchas de enclasamiento (de clase) que allí se generan. De manera tal que se recupere también la dinámica de cada campo, y del campo universitario y académico, en particular. Desde esta perspectiva, se estaría haciendo alusión a:

   Un problema social como una relación social que se define en el enfrentamiento entre dos grupos, dos sistemas de intereses y de tesis antagónicos, en la relación que los constituye, la iniciativa de la lucha, los terrenos que compromete, incumbe a los pretendientes que quiebran la *doxa*, rompen el silencio y ponen en cuestión (en sentido verdadero) las evidencias de la existencia sin problema de los dominantes. (Bourdieu, 2015, p. 169)

Con esto, el propósito es manifestar con base en la teoría, la situación referida al planteamiento del problema en esta investigación. El cual, básicamente refiere al conflicto que se genera en el desarrollo de las prácticas de investigación educativa, al margen de un modo de hacer, de ser, de concebir, de trabajar en y para la investigación de maneras distintas; que está ligada a ciertas trayectorias de los agentes, a su posición dentro del campo, a sus habitus de clase, así como al modo en que ingresaron al campo. De manera que se recupere el inciso a), enunciado en este apartado.

f) En este sentido, el objeto de estudio, será analizado en el marco de las corrientes estructuralista, funcionalista, constructivista y crítica; toda vez que en éstas encuentra sus raíces la teoría de Bourdieu —tratado ya también en este apartado—. Lo cual, desde la perspectiva de Bourdieu (2008b) "no se trata de realizar una falsa síntesis ecléctica que ha proliferado en la sociología" (p. 26), sino de hacer avanzar la ciencia poniendo en comunicación teorías antagónicas, remontándose a la raíz común de la lógica de la investigación. Esto, sumado a la intención de integrar un sistema conceptual que establezca una ruptura con la separación arbitraria de diversas aportaciones teóricas (Thuiller, 1980, s.d.).

Desde esta perspectiva, la metodología de la que ha hecho uso Bourdieu en la mayoría de sus investigaciones, ha sido a partir de la integración de dos o más modos de conocimiento: la observación etnográfica, la investigación documental, las entrevistas y el análisis estadístico. Éste último, derivado del diseño y aplicación de encuestas, pues desde su punto de vista, éste "permite establecer regularidades y situar los casos observados en el universo de los casos existentes". (Bourdieu, 2008b, p. 30)

Recuperar el análisis estadístico a partir de las encuestas desde la visión de Bourdieu es sumamente importante, ya que es a través de éste que se pueden establecer los dos principios de diferenciación al interior de un campo a los que se ha hecho alusión insistentemente en este apartado: el capital y el *habitus*; ya que el "espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones desveladas a partir de las estadísticas (Bourdieu, 2011, p. 29). Esto quiere decir, que dichos principios de diferenciación pueden ser posibles de establecerse, mediante las regularidades observadas en el campo, desprendidas de los datos que son objetivables.

> En este sentido, y dadas las opciones teóricas y epistemológicas de Bourdieu, se estaría ante la posibilidad de atender su meta al margen de su propuesta sociológica que, de acuerdo a Sidicaro (2008) es la de "explicar las estructuras de dominación y la distribución asimétrica de posiciones de poder existentes en los más variados campos de relaciones sociales" (p. XVII).

Desde esta perspectiva, bien podría hacerse alusión a un tipo de investigación basado en una metodología mixta; sin embargo, desde el sentido bourdieuano no se sabría si el autor aceptaría dicho adjetivo, en tanto él propone un trabajo de investigación integrativo; además de ser un autor que, en todos sus trabajos publicados, insiste en utilizar de manera rigurosa los conceptos a los que él refiere, sin llegar a ser deterministas en su uso.

Por tanto, el método empleado por el autor, pudiera estar en condiciones similares que la adjetivación del tipo de metodología, pues, así como hace referencia a la fenomenología, lo hace con la explicación y comprensión de las prácticas sociales a partir del análisis dialéctico; pero también propone implícitamente hacer un ejercicio de análisis que vaya de lo general a lo particular, es decir, recurrir a un método deductivo. Lo mismo ocurre con sus conceptos, ya que no es posible referirnos a ellos de manera lineal y sin hacer alusión a otro, pues su propuesta teórica y metodológica es holista —como ya se ha podido percibir—; pero a la vez "sus maneras de abordar la realidad social son igualmente parciales" (Gutiérrez, 2002, p. 49).

Por otra parte, y con la finalidad de dar cuenta del *habitus* académico —como *habitus* de clase— desde la perspectiva bourdieuana, en esta investigación se desvela un *habitus* propio de los profesores-investigadores, a partir del cual se construye una clase social, entendida como clase como un grupo de individuos biológicos dotados del mismo *habitus*; es decir, de disposiciones comunes (García, 2001, p. 30). No obstante, en este proceso de construcción, no se descartan las condiciones objetivas y las trayectorias (escolares, académicas y laborales de dichos profesores-investigadores), ya que, por un lado, se recuperan las "maneras duraderas de ser o de hacer que se encarnan en los cuerpos" (Bourdieu, 2008b, p. 30), y por otro, se rescata la existencia de lo social, a través de las diversas formas que revisten a las instituciones (Bourdieu, 2008b).

Lo anterior, encuentra su base explicativa en el argumento proporcionado por Bourdieu en su obra "Cuestiones de sociología" (2008b, p. 30), mismo que alude a que el cuerpo socializado es "una forma de existencia" de la sociedad. Desde esta perspectiva, se hará referencia a "aquellas prácticas o atributos que remiten a la posición en el espacio social de su agente portador" (Martín Criado, 2008b, p. 31) mediante la relación de la estructura subjetiva de los agentes con la estructura objetiva del espacio social (Martín Criado, 2008b).

Derivado de lo antes expuesto, es posible decir que, con esta investigación, se propone incorporar el lugar de la subjetividad que tiene cabida en la objetividad, y a la inversa. Ello, por cuanto las prácticas sociales ocurren en condiciones sociales determinadas y obtienen su fuerza de una institución con una lógica que le es propia, sin dejar de lado que es el agente quien también las crea. De allí que, según el "principio de razón suficiente" propuesto por Bourdieu (2008b, p. 35) sea posible de ser recuperado a través de dar a conocer la comprensión y/o explicación de "por qué tal práctica o institución existe en vez de no existir y por qué es así en vez de ser de otra manera" (Bourdieu, 2008b, p. 35). Por lo tanto, se asume que son tanto el *habitus*, como las condiciones objetivas, los ejes que articulan la tesis desarrollada y no sólo uno de éstos.

En este tenor de ideas, se considera importante destacar que, en la tesis, el dar a conocer las condiciones objetivas, se realiza no sólo desde los propios capítulos relativos al análisis e interpretación de los resultados, sino desde los capítulos que aluden al contexto. Mientras que el que aduce a la construcción de las clases sociales, se rescata de la "teoría […] que apela a la idea de que las clases sociales […] se hace [n]" (Bourdieu, 2008b, p. 90), la cual está asociada a un sistema de clasamiento [*classement*] (Bourdieu, 2008b, p. 92); es decir, de clasificación. Dicho sistema, no es sino el resultado de productos sociales en el que se develan una serie de categorías. Al respecto, este sistema de clasamiento, se sugiere sea fundamentado a partir de la correspondencia entre las posiciones del agente en el campo y los gustos del mismo (Bourdieu, 2008b), que constituye por otro lado, un elemento de objetivación por cuanto reluzca las propiedades que lo componen, y que, a la vez, posibilite: a) establecer una serie de regularidades y b) situar los casos observados en el campo académico.

Cabe apuntar que las clases sociales también son posibles de ser develadas no sólo por la posición que ocupan los agentes en el espacio social, sino porque es a partir de los capitales que poseen tales agentes, que se objetivan dichas posiciones. En este caso, los bienes culturales, sociales y simbólicos de los profesores-investigadores, son parte fundamental que dan cuenta de una "herencia social" (Álvarez, 1996, p. 145) que, asociada a las trayectorias de clase, indican —pero no determinan— el proceso de clasamiento o desclasamiento de los agentes dentro de los Cuerpos Académicos.

Desde esta perspectiva, la construcción de clases en este trabajo de investigación, se realiza con base a una serie de categorías conceptuales que la propia propuesta teórica bourdieuana brinda: capitales, trayectorias, interés e *illusio*, gusto, estrategias que, acompañadas de una serie de propiedades como lo es la posición según las relaciones al interior de los Cuerpos Académicos, la edad, el origen social, el último grado de estudios, antigüedad en el lugar de adscripción e incluso las percepciones salariales, abren la puerta para que en términos metodológicos, sea posible dar a conocer tanto una estructura de relaciones en donde cada propiedad contiene en sí misma su propio valor, como el que cada una de las categorías en mención, desvelen variables objetivas (bienes), subjetivas (gustos y percepciones), de acción (actuar, movilidad) y de desplazamiento (trayecto) (Álvarez, 1996).

En este sentido, se supera la visión esencialista de que una clase social se defina por una propiedad o por la suma de un conjunto de ellas, sino que su construcción corresponde a la estructura de relaciones entre todas las propiedades. De allí, que se dé cuenta de una clase probable. Ello, por cuanto se desvela la probabilidad de que un conjunto de personas se reúna o asocie según una serie de características comunes compartidas, y en virtud de ella, realicen "una acción conjunta y formen grupos sociales (dígase familias, clubes, asociaciones e incluso movimientos sindicales o políticos) (Álvarez, 1996, pp. 149-150), en este caso, nos enfocamos a las prácticas de investigación educativa al interior de los Cuerpos Académicos. Aunado a lo anterior, es preciso decir que para que dichas prácticas se realicen en el espacio, se necesita tanto de la existencia de una serie de condiciones sociales, como individuales, llámese, estructuras mentales, institucionales, académicas y/o político-científicas, por mencionar algunas.

Finalmente, y aludiendo al sentido de correspondencia aducido, para hacer referencia al concepto de *habitus* académico, se recupera el término *habitus* de clase como su equivalente, ya que este último corresponde tanto a la posición que guarda el profesor-investigador al interior del campo académico, como a sus gustos en relación al desarrollo de sus prácticas de investigación educativa y las creencias que tiene al respecto, tomas de posturas, percepciones, valores y orientaciones que guían dichas prácticas en el marco de una cultura académica disciplinar.

De modo que, si se aduce a que una persona "obra debido a un habitus, que es fruto de unas condiciones de existencia objetivamente enclasables" (Álvarez, 1996, p. 152), las prácticas de investigación educativa que se desarrollan al interior de los Cuerpos Académicos corresponden a las formas que el profesor-investigador ha internalizado según:

a) El campo en el que se desenvuelve (académico, científico y universitario) y que se manifiestan en su hacer a través de las diversas actividades académicas que realiza: investigación, docencia, gestión, vinculación y tutelaje. Mismas que se materializan tanto en el agente mismo, como en lo que el conocimiento que él genera, por qué, cómo y para qué lo genera.
b) Las condiciones en que han sido adquiridas y empleadas.
c) Las formas de cómo han sido aprehendidas e incorporadas.

De tal manera que, si el *habitus* de clase refiere a un conjunto de disposiciones duraderas y relacionales que es compartido por un grupo de personas y que, además goza de la característica de ser adaptable al campo donde esté situado, es pertinente hablar de un *habitus* académico al interior del campo académico que, a su vez se refuerza, se produce y se reproduce por sus condiciones de existencia.

Lo anterior, en consideración a la particularidad de la que se dota al concepto de *habitus* de clase, según señala Bourdieu (2009, p. 94), mismo que alude a que éste es "el producto de experiencias semejantes o idénticas". De allí que ello, logre condensarse claramente en la definición del mismo autor, en cuanto a que el *habitus* de clase (o de grupo) alude a un "sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, de concepción y de acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda apercepción […]". (Bourdieu, 2009, p. 98)

Por otro lado, posiblemente, una de las limitantes de emplear la propuesta de Bourdieu no resida en su teoría en cuanto tal, ni tampoco en lo relativo al empleo de su metodología, pues como se ha podido percibir, ésta es vasta y demasiado clara; sino en que es sumamente compleja. Al tomar este adjetivo, el reto es para quien investiga al amparo de la teoría de la economía de las prácticas sociales, pues se considera que ello implica:

a) Tomar distancia de los sujetos de investigación y del propio lugar de la investigación con la finalidad de llegar a comprender y explicar de manera objetivable un problema. Lo cual implica tener presente en todo momento, el proceso de reflexividad al que de manera insistente recurre en todas sus investigaciones.

b) Hacer uso probablemente de las encuestas y de las entrevistas al mismo tiempo con la finalidad de rescatar los datos más objetivamente posibles de las dimensiones objetivistas y subjetivas, sin que por ello se califique la investigación inscrita en una metodología de tipo mixta, y tampoco adjetivarla como parte de una mirada estructuralista.

c) Dar a conocer del mundo social, aludiendo al campo universitario, el campo científico y/o académico en relación con el campo político, económico y social, respectivamente, en donde para analizarlo se tendrán que conocer los capitales y los *habitus* académicos y/o científicos, y con ello dar cuenta de las prácticas sociales —prácticas de investigación— de los profesores-investigadores, implica no sólo describirlo, sino comprenderlo y explicarlo, es una tarea bastante ardua, pues requiere de la rigurosidad metodológica y la vigilancia epistemológica a la que refiere el autor.

## Capítulo 6. Estrategia metodológica

El presente capítulo tiene por objetivo proporcionar el referente conceptual y empírico sobre los cuales se diseñó la estrategia metodológica que orienta esta investigación. Ello, con la finalidad de atender la particularidad del objeto de estudio y los objetivos que se persiguen con la investigación en comento.

En este sentido, el capítulo se estructura en dos grandes temas. El primero de éstos, denominado *Marco histórico de la investigación cualitativa* tiene como propósito brindar una aproximación de la génesis y evolución de la investigación cualitativa al interior de las ciencias sociales y humanas, a partir de la recuperación conceptual básica y contextual desde la que comienza a ser edificada.

Mientras que, el segundo nombrado *Estrategia metodológica* propone elucidar cuáles son los referentes epistemológicos y prácticos desde los cuales se sustenta esta investigación. Lo anterior, con la finalidad de puntualizar su diseño tras la concreción de los siguientes subtemas: a) modelo de investigación, b) paradigma, c) enfoque y d) el diseño de la investigación que, a su vez abarca: 1. La estrategia metodológica; 2. El método de recolección y análisis de datos; 3. La técnica e instrumento; 4. Los sujetos de investigación; y 5. La construcción de los instrumentos para la recolección y análisis de datos.

A la luz de los anteriores planteamientos, se considera importante señalar que: a) la construcción de este capítulo, se despliega sobre una serie de distinciones y puntualizaciones conceptuales concernientes a los temas uno y dos, y b) que esta propuesta de estrategia metodológica ha sido cimentada al margen de la propuesta teórica bourdieuana, con la que, a su vez, se intenta atender los componentes ontológico, epistemológico y metodológico de la misma para su abordaje.

### 6.1 Marco histórico de la investigación cualitativa

El estudio del campo de la investigación cualitativa forma parte de una revolución silenciosa (Denzin & Lincoln, 2011) que tuvo sus inicios en cuanto tal, bajo “un movimiento reformista a comienzos de la primera mitad de los años setenta en la universidad” (Schwandt, 2000, p. 189). Dicho movimiento fue revolucionario para su tiempo epocal, debido a que incorporó diversas formas paradigmáticas y metodológicas de hacer investigación alejadas de la

investigación tradicional al interior de las ciencias sociales. Las cuales descansaban a su vez, en dar un giro narrativo a lo que se suponía era la ciencia neutral, y distanciada de lo moral y lo político.

En este sentido, lo que distingue al campo antes aludido, es la superación de las fronteras de "las diferencias disciplinarias, nacionales, raciales, culturales y de género" (Denzin & Lincoln, 2011, p. 28); en donde una comunidad de investigadores apela por la utilización de un "enfoque interpretativo crítico que les permita (a ellos y a otros) comprender las terribles condiciones de la vida cotidiana de la primera década de este nuevo siglo" (Denzin & Lincoln, 2011, p. 32). De manera tal, que dicha comunidad trabaja interdisciplinariamente desde "la comunicación, la raza y la etnicidad, la religión, los estudios sobre las mujeres, la sociología, la historia, la antropología, la crítica literaria, las ciencias políticas, la economía, el trabajo social, el cuidado de la salud y la educación" (Denzin & Lincoln, 2011, p. 33). En donde la naturaleza abierta del proyecto de la investigación cualitativa, sea la oposición al intento impositivo del establecimiento y adopción de un paradigma único sobre la totalidad del proyecto en sí.

Continuando con Denzin & Lincoln (2011), plantean que, de manera puntual, la investigación cualitativa como disciplina y como práctica ha funcionado de modo metafórico en el conocimiento, el poder y la verdad coloniales. Ello, en tanto no sólo se asocia al colonialismo y al imperialismo europeo, sino en cuanto se informa y se representa al "otro" como alguien ajeno y/o extraño a uno. Dicho en otras palabras, se objetiviza tal conocimiento al materializarlo en un reporte, y en donde se reitera que la investigación cualitativa hunde sus raíces al interior de los estudios de la antropología cultural a través de la observación de grupos sociales diferentes y alejados del mundo blanco.

En este sentido, el "otro" fue considerado en sus inicios como un extranjero a los ojos del blanco estudioso y como un individuo primitivo distante de la civilización. Ese otro situado en un grupo social determinado comenzó a ser observado en su cultura, costumbres y hábitos. No obstante, este tipo de investigación marcó un parteaguas en las ciencias sociales y de la conducta, pues no sólo fue exclusiva de la antropología cultural, sino se comenzó a hacer uso de ella tanto en "la sociología como la psicología, la historia, las ciencias políticas

y de la empresa, la medicina y la enfermería, el trabajo social y las comunicaciones". (Denzin & Lincoln, 2011, p. 44)

Al respecto, los autores identifican dos momentos clave en donde la investigación cualitativa comienza a ser cuestionada: el primero, ubicado en el año de 1960 cuando los investigadores cuantitativos la relegan por carecer de elementos que la objetiven como ciencia. Y el segundo, cuando los pueblos indígenas —sujetos de investigación— la señalan como una metodología subyugada al colonialismo científico europeo. Razón por la cual "desde el mismo comienzo, la investigación cualitativa estuvo implicada en un proyecto racista". (Denzin & Lincoln, 2011, p. 45)

El concepto de investigación cualitativa, también se ha abordado desde su complejidad, ya sea porque a ella acuden varias disciplinas, áreas y objetos de estudio para encontrar respuesta a diversas interrogantes que son propias a las mismas, desde un enfoque subjetivo e interpretativo del estudio de la vida humana, o porque existen una serie de presupuestos que circundan a dicho concepto de acuerdo a algunas tradiciones epistemológicas. No obstante, es posible formular que existe una raigambre en cuanto a la evolución histórico-conceptual al respecto. En éste, se identifican ocho etapas que a partir de ellas es permisible una definición que apela a la claridad y precisión referente al término de investigación cualitativa.

Dentro de las etapas, se hallan:

1. *El periodo tradicional* (1900-1950), que se caracteriza por estar asociado a los paradigmas positivista y fundacional distinguidos por brindar objetivos del mundo real y por la fundamentación de las pretensiones del conocimiento acerca del mundo, respectivamente.

2. *El modernista* o *de la edad dorada* (1950-1970), el cual se entrelaza con el pospositivismo, que sostiene que el conocimiento del mundo real a través de los informes son parciales. De allí que aquí se pueda identificar una variedad de nuevas perspectivas cualitativas para conocer (la hermenéutica, el estructuralismo, la semiótica, la fenomenología, los estudios culturales y el feminismo).

3. *El desdibujamiento de los géneros* (1970-1986), distinguido por la conversión de las humanidades en un recurso central para la teoría interpretativa crítica y, en donde a la luz de ello, el investigador comienza a utilizar recursos de disciplinas diferentes.

4. *La crisis de la representación* (1986-1990), el cual sobresalió porque los investigadores intensificaron su trabajo en textos autorreflexivos, en donde los humanistas acudieron a las ciencias sociales y los científicos sociales se auxiliaron de las humanidades. Ambos con la intención de entender mejor sus objetos de estudio.

5. *El posmodernismo* (1990-1995), que junto con la etapa 6. *La investigación posexperimental* (1995-2000) básicamente refiere a enfrentarse con la preocupación por la simbología literaria y retórica, el giro narrativo y la formulación de nuevos modos de hacer etnografía.

7. El de *las luchas metodológicas* (2000-2004), que se define principalmente por establecer una ruptura a antiguas formas de hacer investigación cualitativa (Vasilachis, 2006, p. 38).

8. *El futuro fracturado* (2005-actualmente), el cual puede ser descrito de manera aproximativa por la exigencia de que las ciencias sociales y humanas, sean espacios para la conversación crítica en temas como la democracia, la raza, el género, la clase, el Estado-nación, la globalización, la libertad y la comunidad (Denzin & Lincoln, 2011, pp. 46-48; Vasilachis, 2006, p. 38; Flick, 2018, pp. 22-24).

Con todo esto, Denzin & Lincoln (2011) ofrecen una definición de la investigación cualitativa aludiendo a que es:

> Una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o

interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (p. 49)

De tal manera que, lo anteriormente citado posibilita decir de modo concluyente que la investigación cualitativa como concepto, como disciplina y como práctica, no sólo es una cosa, ni hace sólo una cosa; sino que implica visualizarla más allá de lo dado, constituirla como un dándose desde sus inicios hasta la actualidad. Ello, a partir de las diferentes tradiciones epistemológicas que la acompañan y explican, así como desde los diversos métodos a los que puede recurrir para explicar y reflexionar sobre sus objetos de estudio.

No obstante, Flick (2018) señala que, pese a que efectivamente la investigación cualitativa encuentra sus raíces tanto en la psicología como en la sociología, fue en Alemania donde "Wilhelm Wundt, utilizó métodos de descripción y *Verstehen* en su psicología de los pueblos junto con los métodos experimentales de su psicología general" (p. 21); es decir, apostó por la comprensión para hacer investigación. De manera que, dicho autor, también señala seis fases en la historia de la investigación cualitativa, situándola en Alemania:

1. Primeros estudios (finales del siglo XIX y principios del siglo XX).
2. Fase de importación (comienzos de la década de 1970).
3. Comienzo de debates originales (finales de la década de 1970).
4. Desarrollo de métodos originales (décadas de 1970 y 1980).
5. Consolidación y cuestiones de procedimiento (finales de la década de 1980 y década de 1990).
6. Práctica de investigación. (Flick, 2018, p. 24)

Por otro lado, es importante rescatar la idea de que la investigación cualitativa en tanto proceso, el papel del investigador es trascendental en el acto de investigador. Esto, fundamentalmente por dos cuestiones esenciales: a) la toma de posición en la cual se sitúa al interior de su comunidad interpretativa en cuanto tal y b) la historia biográfica que delinea de alguna manera el cómo accede a investigar.

Este punto es importante recuperarlo paralelamente en lo relativo a que, en la investigación cualitativa, el investigador hace uso de diversos métodos, estrategias para hacer

investigación, en el que de acuerdo a Denzin & Lincoln (2011) figura como "*bricoleaur y quilt maker"* (p. 49); es decir, aquél científico que trabaja "adaptando los retazos del mundo" (p. 50). De tal manera que "el investigador inventará o rearmará nuevas herramientas o técnicas a medida que lo necesite, dado que la elección de las prácticas interpretativas a implementar no necesariamente se hace de antemano". (p. 50)

Lo anteriormente expuesto, lleva de la mano a reparar en la idea de que el investigador cualitativo se auxilia de su creatividad para llevar a cabo su oficio según el problema que investigue y el contexto en el que investigue. En consecuencia, es posible plantear que el investigador cualitativo es también un improvisador sistemático. Dicho término hace referencia al uso metafórico del montaje en investigación cualitativa desde la música; específicamente el vinculado al "*patchwork* y la improvisación jazzística" (Denzin & Lincoln, 2011, p. 53), en tanto en éste "hay muchos elementos operando al mismo tiempo: diferentes voces, perspectivas, puntos de vista y ángulos de visión". (Denzin & Lincoln, 2011, p. 53)

Desde esta perspectiva y de acuerdo a Denzin & Lincoln (2011), "el investigador cualitativo que utiliza el montaje es como un *quilt maker* o un músico de *jazz*. El *quilt maker* corta, edita y une parte de la realidad" (p. 52). Un improvisador sistemático en lo relativo a la teoría y a la metodología; es decir, lo que se denomina un bricoleaur teórico y bricoleaur metodológico. El primero alude a que "lee y maneja comprensivamente los muchos paradigmas de interpretación (feminismo, marxismo, estudios culturales, constructivismo, teoría *queer*, etcétera) que pueden aplicarse a un problema en particular" (Denzin & Lincoln, 2011, p. 54). El segundo refiere a que "tiende a realizar un gran número de tareas diferentes, desde entrevistas hasta procesos de autorreflexión e introspección intensivas". (Denzin & Lincoln, 2011, p. 54)

En este sentido, la investigación cualitativa que mejor se adecua a las necesidades que tenga el investigador no privilegia ni la mirada teórica, ni la metodológica como una sola forma de hacer investigación. Lo anterior, en tanto le permita cualificar su investigación. Dicho en otras palabras y de acuerdo con Denzin & Lincoln (2011): "hacer énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse

experimentalmente (si es que pueden medirse en absoluto) en función de cantidad, número, intensidad o frecuencia". (p. 62)

En este punto es imprescindible recuperar la posición que asume Flick (2018) respecto a que la relevancia de la investigación cualitativa descansa en sus estudios en torno a las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales. En donde dicha pluralización "requiere una nueva sensibilidad para el estudio de los problemas" (p. 15). Es decir, que se apueste por focalizar problemas particulares en contextos sociales locales que se temporalicen y se sitúen de manera clara y precisa.

A la luz de los anteriores planteamientos, se destacan cuatro grandes rasgos que distinguen a la investigación cualitativa de la investigación cuantitativa (Flick, 2018). A saber:

1. Conveniencia de los métodos y las teorías. Este rasgo se relaciona con el diseñar y hacer uso de métodos y teorías tan abiertas que estén *ad hoc* a la complejidad de los objetos de estudio. Ello, en tanto dichos objetos "se estudian en su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano" (p. 19).
2. Perspectivas de los participantes y su diversidad. Lo que en este punto se precisa destacar es que existen perspectivas subjetivas y ambientes sociales particulares que derivan de los puntos de vista y las prácticas que son diferentes según los significados individuales y sociales que se tienen respecto al objeto de estudio.
3. Capacidad de reflexión del investigador y la investigación. Este rasgo recae en la idea de concebir que en la investigación cualitativa es importante recuperar las subjetividades del investigador y de aquellos a los que estudia, pues en la medida en que ello se contempla, la investigación muestra mayor riqueza porque justamente se convierte en una parte explícita de la producción de conocimiento.
4. Variedad de los enfoques y los métodos en la investigación cualitativa. En este punto se señala que hacer investigación cualitativa no se refiere a hacer uso de teorías y metodologías exclusivas para cada objeto de estudio; sino que, ya que es preciso recuperar en primera instancia puntos de vista subjetivos, posteriormente estudiar la causa y el curso de las interacciones, y por último, reconstruir las estructuras del campo social y el significado latente de las prácticas. Por lo que es insoslayable

apoyarse de diversos enfoques teóricos y metodológicos en el debate y la práctica de la investigación.

Por su parte, Vasilachis (2006) señala que la investigación cualitativa se caracteriza por: su interés en la forma en que el mundo es comprendido y vivido por el contexto y por los procesos, y, sobre todo, por quienes participan en éstos. Asimismo, se distingue por las particularidades que la diferencian metodológicamente, por mencionar: que es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Por último, la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías que estén sustentadas empíricamente (pp. 28-29).

### 6.2 Estrategia metodológica

Tanto en la investigación cuantitativa, como en la investigación cualitativa, el investigador, una vez que se ha planteado un problema de investigación, ya sea para resolverlo o simplemente para reflexionar sobre un caso en concreto, se auxilia de esquemas explicativos que guían y orientan su oficio en el marco de los acontecimientos en los que se sitúe (Strauss & Corbin, 2002). De allí, que el diseño de la estrategia metodológica sea un elemento trascendental para la práctica investigativa.

Al respecto, Flick (2015, p. 25) apunta que:

> La investigación cualitativa no se limita a menudo a la producción de conocimiento o ideas con fines científicos. La intención es, con frecuencia, cambiar el problema estudiado o producir conocimiento que sea relevante en la práctica, lo que significa un conocimiento que sea relevante para producir o promover soluciones a problemas prácticos.

Con la finalidad de tener claridad respecto a los elementos que conforman parte de la estrategia metodológica, a continuación, se presentan una serie de propuestas teórico-metodológicas. Al margen de este planteamiento, es preciso señalar previamente que dichas propuestas no están a su vez exentas de discusiones en la toma de postura que asumen diversos autores, no sólo en lo relativo a las diferentes construcciones conceptuales, sino en la forma de abordaje de tipo metodológico. Por lo que se aborda lo relativo a modelo, paradigma y enfoque, para arribar el diseño de la investigación.

### *6.2.1 Modelo de investigación*

Desde la perspectiva de Gibbs (2012), un modelo se conceptualiza como "un marco que intenta explicar lo que se ha identificado como aspectos clave del fenómeno que se está estudiando desde el punto de vista de varios otros aspectos o elementos de la situación" (p. 143). En este sentido, un modelo es una guía que permite explicar un fenómeno social en donde al interior de él se asuman y se aluden a una serie de componentes para profundizar en una situación en particular.

En este sentido, es importante recuperar que la visión de Gibbs encuentra sus orígenes en los estudios que realizó al margen de estudios relacionados con la sociología y la antropología social.

Por ello, se rescata que el modelo está ligado al tipo de datos que se pretenden obtener, y aún más, a la intención que se tenga con la investigación. Lo que se traduce en considerar en todo momento tanto el objetivo de la investigación, como las preguntas de investigación. No obstante, es claro también, que debe focalizarse a los sujetos de investigación y el contexto en donde se halla el problema de investigación.

Dicho lo anterior, los modelos de investigación a los que recurrentemente hacen alusión diversos autores —de manera general— (Gibbs, 2012; Flick, 2015, 2018; Corbetta, 2007), son dos: a) la investigación cualitativa y b) la investigación cuantitativa. Según Corbetta (2007), ambos tipos de investigación constituyen dos puntos de vista válidos para conocer la realidad social, ya que son dos modos alternativos de explicar y comprender la realidad social. Sin embargo, señala tres cuestiones al respecto: a) la discusión que existe en torno a qué perspectiva es mejor; b) el reconocimiento incipiente que se le otorga a la investigación cualitativa por su contribución a la ciencia, en lo tocante al análisis de evidencia desde su iniciativa de intentar comprender y "captar la verdadera esencia de la realidad social" (p. 59); y c) "la aceptación, en tanto legitimidad, utilidad y dignidad de ambos métodos, y anuncia el desarrollo de una investigación social que, según las circunstancias y las posibilidades, opte por un enfoque o el otro (o por ambos)". (p. 60)

Con la finalidad de ahondar en la distinción de ambos modelos, nos detendremos a señalar las características que los diferencian entre sí. De acuerdo con Flick (2018), pese a

que tradicionalmente la psicología y las ciencias sociales tomaron las ciencias naturales y su modelo de investigación cuantitativa y estandarizados en la planificación de la investigación con la intención de establecer relaciones entre causa y efecto, operacionalizar las relaciones teóricas, medir y cuantificar los fenómenos y crear diseños de investigación que posibiliten la generalización de hallazgos y formulación de leyes generales, la investigación cualitativa ha cobrado trascendencia en la toma de distancia al respecto.

Lo anterior, en razón de que las condiciones en las que se producen los fenómenos y las relaciones se controlan hasta donde hay la posibilidad. No siendo ésta siempre factible, básicamente por dos razones: a) la exclusión de la influencia del investigador en la toma de postura del fenómeno social a estudiar, y b) porque desde esta perspectiva la ciencia no produce verdades absolutas.

Continuando con Flick (2015, p. 27; 2018, p. 277), tampoco resulta inconducente la posibilidad de establecer ciertas relaciones —en términos analíticos— entre ambos modelos en lo referente a:

a) La epistemología […] y metodología;
b) Diseños de investigación que combinan o integran el uso de datos o métodos, o ambas cosas, cualitativos o cuantitativos;
c) Métodos de investigación que son a la vez cualitativos y cuantitativos;
d) Vinculación de hallazgos de la investigación cualitativa y la cuantitativa;
e) Generalización de los hallazgos, y
f) Evaluación de la calidad de la investigación: aplicación de criterios cuantitativos en la investigación cualitativa o viceversa.

De manera precisa, Denzin y Lincoln (2011) proponen cinco criterios y puntos clave que permiten hacer un ejercicio de abstracción en alusión a lo que distingue la investigación cualitativa de la cuantitativa, haciendo énfasis en primera instancia que la naturaleza de la realidad es socialmente construida, y por tanto, que existe una naturaleza esencialmente colaborativa en el marco de la investigación cualitativa pues el investigador establece una relación íntima con aquellos que estudia, y a la inversa. A saber, son:

1. Los usos del positivismo y del pospositivismo. Estos usos —basados en el apoyo del enfoque deductivo—, en la investigación cualitativa resultan un tanto anacrónicos, debido a la diversidad de problemas sociales y el cambio con el que ocurren diferentes cambios sociales.
2. Aceptación de las sensibilidades posmodernas. Los investigadores cualitativos asumen una diferente posición que tiene que ver con la búsqueda de métodos alternativos que permitan evaluar diferentes factores como "la verosimilitud, la emotividad, la responsabilidad individual, la ética del cuidado, la práctica política, los textos polifónicos y el diálogo con los sujetos de investigación". (p. 64)
3. Captación del punto de vista del individuo. Este punto propone que el investigador tenga un acercamiento de facto a la perspectiva del actor a través de entrevistas y observaciones minuciosas, dado que, sin ello, no puede haber la captación de la perspectiva de los sujetos por basarse en métodos y materiales empíricos.
4. Examen de las restricciones de la vida real. Éste, se considera como punto trascendental en la investigación cualitativa en tanto el investigador se adentra e incorpora al mundo social real que estudia. De manera que ello le posibilite situarse en el lugar donde ocurren los fenómenos sociales.
5. Utilización de las descripciones ricas. Los investigadores cualitativos apelan por hacer descripciones profundas y minuciosas del mundo social que estudian, por considerarlas valiosas. Esto, en el sentido que ello les permite particularizar sobre situaciones concretas, evitando así llegar al establecimiento de reduccionismo y generalizaciones.

Corbetta (2007, pp. 42-43) por su parte, sistematiza de manera clara las diferencias entre uno y otro modelo. Mediante dicha propuesta compara principalmente cuatro elementos: a) el planteamiento de la investigación, b) la recopilación de datos, c) el análisis de los datos y d) los resultados. A saber, el planteamiento de la investigación en el marco de la investigación cuantitativa se manifiesta de la siguiente forma:

a) La relación teoría-investigación es estructurada, por lo que las fases siguen una secuencia lógica. De tal modo, que el método a seguir es el deductivo, toda vez que la teoría procede a la observación.

b) La función que cumple la literatura es fundamental para la definición de la teoría e hipótesis.
c) Los conceptos son de carácter operativos.
d) La relación con el entorno es manipulable.
e) La interacción psicológica entre el estudioso y el objeto estudiado se establece básicamente por medio de la observación científica. Misma que es distante y neutral.
f) La interacción física estudioso-estudiado es distante y separada entre ambos individuos.
g) El papel del objeto estudiado es pasivo.

Por otro lado, la recopilación de datos que opera en el:

a) Diseño de la investigación es estructurado, cerrado y anterior incluso, a la investigación.
b) La representatividad/inferencia se brinda a partir de una muestra estadizamente representativa.
c) El instrumento de investigación es uniforme para todos los sujetos. Con él se pretende que dicho instrumento sea objetivo con base a una matriz de datos.
d) La naturaleza de los datos, son duros. Ello, en tanto son objetivos y estandarizados.

De igual modo, el análisis de los datos en este modelo se destaca porque:

a) El objeto del análisis se realiza a partir del establecimiento de una variable. Lo cual constituye una manera impersonal de atender dicho criterio.
b) El objetivo del análisis tiende a explicar la variación de las variables.
c) El uso de las técnicas matemáticas se utiliza al máximo.

Finalmente, los resultados:

a) Se presentan mediante tablas, siguiendo un enfoque meramente relacional.
b) Las generalizaciones realizadas, se basan en correlaciones, atendiendo modelos causales, leyes, y, por tanto, una lógica de causalidad.
c) En cuanto a su alcance, se busca en todo momento e indiscutiblemente, generalizaciones con base en ejercicios inferenciales.

En este tenor de ideas, Corbeta (2007) también alude a dichos elementos, pero al margen de la investigación cualitativa. Menciona, por tanto, que, el planteamiento de la investigación en cuanto a:

a) La relación teoría-investigación es abierta e interactiva. Por lo que el método que sigue es el inductivo, ya que la teoría surge de la observación y no a la inversa.
b) La función de la literatura es meramente el de ser un auxilio a la investigación.
c) Los conceptos poseen un carácter orientativo, en cuanto que son abiertos y están en proceso de construcción.
d) La relación con el entorno es naturalista, en tanto no es posible de ser moldeada por el investigador.
e) La interacción psicológica entre el estudioso y el objeto estudiado, se caracteriza por la identificación empática con el objeto de estudiado.
f) La interacción física estudioso-estudiado es de proximidad por estar en contacto de manera constante.
g) El papel del sujeto estudiado es activo.

Paralelamente a ello, la recopilación de datos en:

a) El diseño de la investigación es desestructurado y abierto. Pues éste se construye en el curso de la investigación.
b) La representatividad/inferencia varía según el interés de los sujetos. De allí que no se tienda hacia la estandarización.
c) La naturaleza de los datos es flexible en cuanto que son subjetivos.

De esta manera, en el análisis de los datos:

a) El objeto del análisis es el individuo, en cuanto que dicho análisis se realiza por sujetos y no por variables.
b) El objetivo del análisis es el de comprender a los sujetos.
c) No se hace uso de algún tipo de técnicas matemáticas y estadísticas.

Por último, en los resultados:

a) Se presentan los datos recuperando fragmentos de entrevistas y textos, apelando un enfoque narrativo.

b) Más que generalizaciones, se llega a clasificaciones y tipologías con base a tipos ideales desde la lógica de clasificación.
c) El alcance busca la especificidad, más que la generalidad.

Como puede observarse, dicha comparación muestra las diferencias en términos de aplicaciones empíricas concretas, más ya no en términos conceptuales y/o filosóficos. Ello, es posible explicarlo a partir de que, al margen de ambos modelos de investigación, lo que se busca es objetivar o materializar los problemas de investigación planteados.

El modelo de investigación desde el cual se desarrollará la presente investigación, estará al cobijo de la metodología de la investigación cualitativa; entendiendo el término de metodología como "la manera de pensar la realidad social y de estudiarla" (Strauss & Corbin, 2002, p. 11). Lo anterior por las siguientes razones: a) se intentará dar cuenta de las prácticas e interacciones de los sujetos en su cotidiano, b) se pretende reconstruir la estructura del campo social (universitario, académico, político) y c) se tiene por objetivo analizar el vínculo que guardan las prácticas investigativas en educación con la cultura académica disciplinar.

Desde esta perspectiva, se contempla como premisa fundamental en esta investigación que la realidad social que se abordará es construida por los sujetos o agentes que participan en ella, quienes han creado algo que está dado y se está dando. Ello, en cuanto que las instituciones de las cuales forman parte y las prácticas sociales que tienen lugar al interior de dichas instituciones, y en ese contexto en particular son producto de una historia. De tal manera que lo anterior no está divorciado en primera instancia de la estrategia de investigación, por interesarse en la especificidad de un caso en particular, y tampoco en cuanto a una visión parcial referente al enfoque.

De igual modo, al acudir a la investigación cualitativa en el presente estudio, se proporcionan elementos que son provechosos para el caso, por mencionar: a) obtener conocimiento nuevo respecto a un tema poco estudiado (cultura académica disciplinar), en relación a otro que ha sido demasiado abordado (prácticas de investigación educativa); y b) la obtención de información y detalles que pueden ser complejos por la propia naturaleza del fenómeno de estudio.

### *6.2.2 Paradigma*

De acuerdo con Strauss & Corbin (2002), un paradigma es un esquema organizativo que puede ser usado para descifrar u organizar las relaciones entre varios sucesos y acontecimientos que no siempre son evidentes para el investigador cualitativo. Concretamente —dicen—, "en realidad, el paradigma no es más que una perspectiva que se adopta sobre los datos, otra posición analítica que ayuda a recolectarlos y ordenarlos de manera sistemática, de tal modo que la estructura y el proceso se integren". (p. 140)

En este sentido, los mismos autores destacan tres componentes de todo paradigma:

1. Condiciones. Éstas refieren al conjunto de circunstancias o situaciones en las cuales están inscritos los fenómenos y que responden a las preguntas: por qué, dónde, cuándo y cómo.

2. Acciones/interacciones. Aluden a las respuestas estratégicas o rutinarias dadas por individuos o grupos a los asuntos, problemas, acontecimientos o sucesos que emergen bajo las condiciones. Dichas acciones/interacciones atienden al quién y cómo.
3. Consecuencias. Se plantean como el resultado de las acciones e interacciones y están representadas por preguntas relativas a qué sucede como resultado de estas acciones/interacciones o por qué los grupos no responden a situaciones por medio de acciones/interacciones, lo que constituye un hallazgo importante por sí mismo (p. 140).

De tal modo que, lo que el paradigma busca al interior de una investigación es contextualizar un fenómeno, situarlo al margen de una estructura o condiciones en las que se produce-, en relación con un proceso —acción/interacción— en el tiempo de las personas, organizaciones y comunidades, en respuesta a ciertos problemas y asuntos (Strauss & Corbin, 2002, p. 139). De manera tal que, con ello, se repara no sólo en el por qué, sino en el cómo.

Vasilachis (1992) puntualiza que los paradigmas son definidos como "los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad" (p. 17). Dicha autora plantea que los paradigmas orientan el quehacer investigativo toda vez que parten de una reflexión epistemológica, pues proporcionan diferentes respuestas a interrogantes hechas incluso *a priori* del inicio de una

investigación. Por tanto, todo paradigma supone no sólo una epistemología, sino una ontología y una metodología relativas al conocimiento científico.

En este sentido, Vasilachis (2006, pp. 48-49) alude a básicamente tres paradigmas sobre los cuales se sustentan las diferentes propuestas de investigación cualitativa:

1. El positivista. El cual se define por cuatro criterios que la orientan en todo momento: a) la observación exterior de los fenómenos sociales, b) las leyes sociales como expresión de regularidades, c) las explicaciones causales y d) la verificabilidad y/o refutabilidad de las teorías.
2. El paradigma materialista-histórico. Este paradigma se distingue del anterior porque los principios que están en él presentes son: a) el carácter real y comprobable empíricamente de las principales premisas (individuos reales, su acción, sus condiciones de vida materiales); b) el conocimiento que va de lo simple a lo complejo y de los concreto a lo abstracto; c) el movimiento dialéctico en el marco del neomarxismo y la teoría crítica; d) la totalidad concreta y la voluntad de totalidad como categoría crítica; y e) la realidad social frente a sus posibilidades utópicas.
3. El paradigma interpretativo. Éste, es el menos consolidado de los anteriores, y en él, se recupera la intención de comprender el sentido de la acción social en el contexto de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 1992a, 43). Son cuatro los supuestos que lo guían: a) la resistencia a la "naturalización" del mundo social, b) la relevancia del concepto del mundo de la vida, c) el paso de la observación a la comprensión, y del punto de vista externo el punto de vista externo, y d) la doble hermenéutica.

Pese a que este último es el menos consolidado, es éste, que en sus orígenes se vincula mayormente con la investigación cualitativa. Lo anterior por estar encaminada a otorgar importancia al significado, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexividad.

Es preciso señalar que existe una urdimbre relativa a qué es un paradigma y cuáles y cuántos son los que concurren en el marco de la investigación cualitativa. Respecto a la visión de Strauss & Corbin (2002) y Vasilachis (2006); Guba & Lincoln (2002) plantean que:

> Un paradigma puede considerarse como una serie de *creencias básicas* (o una metafísica) que tiene que ver con los principios últimos o primeros. Representa una *visión del mundo* que define, para quien la sustenta, la naturaleza del "mundo", el lugar del individuo en él y las posibles relaciones con ese mundo y sus partes, como lo hacen, por ejemplo, los cosmologías y teologías. (pp. 119-120)

De tal modo que, un paradigma en cuanto creencias es válido para quien sea capaz de sustentarlas en marcos explicativos, racionales o no. En consecuencia, un paradigma da y cobra sentido no sólo desde quien se posicione en él, sino en la posición que asuma lo que está a su rededor. De allí que dichos autores argumenten que son cuatro preguntas que deben ser atendidas por todo paradigma, punto de vista que coincide con Vasilachis (2006, p. 27):

> 1. *La pregunta ética*, ¿cómo seré en cuanto persona moral en el mundo?; 2. *La pregunta ontológica*, ¿cuál es la forma y la naturaleza de la realidad y, por tanto, qué es lo que podemos conocer de ella? […]; 3. *La pregunta epistemológica*, ¿cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido? […]; y 4. *La pregunta metodológica*, ¿cómo puede el investigador (el que busca conocer) arreglárselas para averiguar si lo que él o ella cree puede ser conocido? (Guba & Lincoln, 2002, pp. 120-121)

En este tenor de ideas, un paradigma constituye un punto de encuentro y un marco de referencia en torno a con qué lupa o mirada se focalizará una investigación, con la finalidad de que ésta sea legítima a los ojos de la comunidad científica y de la población que fue estudiada. Sin que ésta, en cuanto que construcción humana, sea finalista, acabada e "incontrovertiblemente cierta". (Guba & Lincoln, 2002, p. 121)

La postura de estos autores con respecto a Vasilachis (2006) en lo relativo a los tipos de paradigma es un tanto distantes. Coinciden que, efectivamente, existe un paradigma positivista y una teoría crítica, a la cual Vasilachis denomina materialista-histórico. Pero aluden a que existe también un paradigma postpositivista, un paradigma constructivista y un paradigma participativo, aduciendo a su vez la existencia de otros criterios que orientan en la práctica la actividad investigativa, por mencionar: el objetivo de la investigación, acumulación del conocimiento, criterios de bondad o de calidad, valores, ética, voz de

reflexividad, entrenamiento, adaptación, validez, acción, control y hegemonía (Guba & Lincoln, 2012, pp. 44-70).

Según señalan, el paradigma postpositivista concibe a la realidad como comprensible en tanto se ajuste a un examen crítico de lo que se supone se conoce. Por su parte, el paradigma constructivista asevera que la realidad es totalmente comprensible, siempre y cuando en ésta se establezcan relaciones entre lo que se conoce y quién conoce, pues dicha realidad es múltiple, intangible, colectiva y construida socialmente. Finalmente, el paradigma participativo apela a que la realidad es participativa y en cuanto tal es subjetiva-objetiva, por lo que el conocimiento se sustenta en la experiencia.

Por otro lado, es Corbetta (2007) quien señala que existe un paradigma más, conocido como *neopositivismo*, que emerge alrededor de la segunda mitad de los años veinte como una corriente del positivismo lógico. Según este autor, esta nueva perspectiva otorgó "un papel central a la crítica de la ciencia, redefiniendo la tarea de la filosofía asociado a que debe abandonar el terreno teórico para pasar al análisis crítico de lo que se elabora en las teorías de cada disciplina" (p. 15). De tal manera que se buscaba superar las visiones metafísicas y puramente filosóficas por considerarlas sólo de tipo contemplativas, y proponían con ello, atender problemas a partir de focalizar que estuviesen vinculados a "la metodología de la ciencia, la sintaxis de su lenguaje, la crítica de sus tesis, y a los procedimientos de validación de las elaboraciones conceptuales mediante verificación empírica". (p. 15)

A partir de ello, es posible decir que, desde el neopositivismo, efectivamente es viable poder afirmar un postulado, siempre y cuando se esté en la posibilidad de verificarlo y validarlo. Dicho en otras palabras, es factible plantear que el conocimiento es objetivable como criterio de referencia, pero de manera aproximativa, ya que lo que se conoce está mediado por la deducción que se realiza en ese proceso cognitivo y en donde interviene la relación de quien conoce con lo que tiende a ser estudiado. Es decir, existe una correspondencia entre el sujeto cognoscente y el sujeto conocido (Vasilachis, 2006) y/o el objeto cognoscible (Pérez, 2011).

Por otro lado, Sandín (2003) señala que el término paradigma ha sido puesto en debate por muchos autores debido a los diferentes matices que cobra su significado. En este

sentido, y para no introducirnos a detalle con el concepto, se considera preciso destacar al menos las tres características que distinguen y que son esenciales del término en cuestión:

a) Un paradigma supone una determinada manera de concebir e interpretar la realidad.
b) Constituye una visión del mundo compartida por un grupo de personas, y por tanto posee un carácter socializador.
c) Cada proyecto o estudio de investigación utiliza estrategias empíricas que considera más adecuadas según el modelo conceptual (paradigma) en el que se apoya. Es decir, el paradigma posee un carácter normativo con relación a los métodos y técnicas de investigación a utilizar (Sandín, 2003, pp. 28-29).

A partir de los anteriores puntos, según desvela Sandín (2003), en el marco de la investigación educativa sólo se había hecho referencia a dos tradiciones paradigmáticas por naturaleza contrapuestas: el cuantitativo y el cualitativo, también denominados: positivista e interpretativo, respectivamente. Dicha posición ha cambiado, y en la actualidad ha emergido un tercer paradigma denominado crítico o sociocrítico. Siendo la perspectiva empírico-analítica de base positivista-racionalista, la perspectiva humanístico-interpretativa de base naturalista-fenomenológica, y la perspectiva crítica basada en la teoría crítica que dan sustento a los paradigmas ya aludidos.

Sobre estas bases y al margen de las diferentes tensiones y complejidades conceptuales, se considera que es desde el paradigma crítico que se abordará el objeto de estudio. Esto, por los siguientes motivos:

a) Porque en su sentido ontológico considera que la realidad se ha ido conformando por ciertos valores sociales, políticos, culturales, étnicos y económicos, cristalizados en el tiempo.
b) Porque en su sentido epistemológico, la forma de conocimiento que adopta la relación entre quien conoce y lo conocido es interactiva y subjetivista.
c) Porque la metodología que utiliza el investigador para conocer lo desconocido —y por tanto desvelarlo— es mediante un proceso dialógico, y en consecuencia dialéctico.
d) La naturaleza del conocimiento emerge de percepciones de tipo estructural-históricas.

e) La acumulación del conocimiento surge por la revisión histórica del fenómeno a estudiar.
f) Es flexible con el paradigma constructivista e interpretativo.
g) Busca desvelar las posiciones de poder al interior del problema a estudiar (Guba y Lincoln, 2012).

A la luz de los anteriores argumentos, es posible reforzar los planteamientos que hace Sandín (2002, p. 66), respecto a algunos supuestos básicos de la Teoría crítica, en tanto perspectiva epistemológica en el marco de la investigación socioeducativa:

a) Los hechos no pueden ser separados del campo de los valores y la ideología.
b) Que determinados grupos de la sociedad son más privilegiados que otro, constituye una opresión más enérgica cuando los subordinados aceptan su estatus como algo natural, necesario o inevitable.
c) Las prácticas de investigación dominantes generalmente están implicadas en la reproducción de opresión de clase, raza y género.

### *6.2.3 Enfoque*

El enfoque, según Flick (2015, p. 30), se relaciona con la perspectiva desde la cual pretende ser abordado un fenómeno de estudio. Para ello, distingue tres tipos de perspectivas, las cuales remiten a focalizar los enfoques en la investigación cualitativa. Los enfoques dirigidos a puntos de vista subjetivos:

a) Desde su posición teórica, se ubica al interaccionismo simbólico y la fenomenología.
b) Los métodos de recogida de datos a emplear son: las entrevistas semiestructuradas y las entrevistas narrativas.
c) Los métodos de interpretación que se destacan son: la codificación teórica, el análisis de contenido, el análisis narrativo y los métodos hermenéuticos.

Mientras que, desde la descripción de la creación de situaciones sociales:

a) La posición teórica que se sigue está basada en la etnometodología y el constructivismo.
b) Los métodos de recogida de datos usados son: grupos de discusión, etnografía, observación participante, registro de interacciones y recogida de documentos.

c) Los métodos de interpretación recuperados están: el análisis de conversación, el análisis de discurso y el análisis de documentos.

Finalmente, bajo el cobijo del análisis hermenéutico de las estructuras subyacentes:

a) La posición teórica asumida, es posible desde el psicoanálisis y el estructuralismo genético.
b) Los métodos de recogida de datos son: el registro de interacciones, la fotografía y las películas.
c) Los métodos de interpretación a usar son: la hermenéutica objetiva y la hermenéutica profunda.

Sin embargo, recuperando a Guba & Lincoln (2012) indican que son seis las perspectivas que existen dentro de la investigación cualitativa, no refiriendo que son sinónimo de enfoques, pero sí estableciendo que hay un desdibujamiento con relación al término de paradigma, e insistiendo a su vez, de la distinción entre un paradigma y una perspectiva. Explícitamente, formulan que una perspectiva no es tan sólida como un paradigma, aunque compartan algunos elementos: los presupuestos metodológicos y una epistemología en particular. Implícitamente, la perspectiva alude a la orientación teórica que, en la práctica tendrá el objeto de estudio a abordar en concreto. Ello, con base a una narrativa discursiva.

Dichas perspectivas son: la etnografía crítica, la investigación cualitativa feminista de principios del milenio, el activismo moral y la teoría crítica de la raza, la teoría crítica, los estudios culturales, y el humanismo crítico y la teoría *queer*.

Por otro lado, el mismo Flick (2015) alude a que los dos enfoques que existen en la investigación científica son la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa, los cuales a pesar de ser distintos entre sí por su propia naturaleza disciplinar que abordan, como por sus propuestas metodológicas y epistemológicas que en ellos confluyen, ambas pueden complementarse, no sólo al momento de llevar a cabo la recogida de la información y el análisis de los datos, sino que, de la integración de ambos, puede emerger el enfoque de los métodos mixtos (pp. 27-28).

Dista de esta visión, Gibbs (2012). Este autor plantea que existen dos enfoques en la investigación cualitativa, los cuales se condensan en dos: el enfoque inductivo y el enfoque deductivo, siendo el primero de éstos el que se utiliza en mayor medida en este tipo de investigación; ello, en tanto "examina lo particular, lo distintivo o incluso lo único" (p. 28). Según Gibbs (2012), de manera general son dos lógicas de explicación opuestas. La explicación inductiva se refiere a "la generación y justificación de una explicación general basada en la acumulación de muchas circunstancias particulares, pero similares" (p. 26). Mientras que la explicación deductiva "avanza en sentido opuesto, ya que una situación particular se explica por deducción a partir de una aseveración general sobre las circunstancias". (Gibbs, p. 27)

Desde este punto de vista, la explicación inductiva es más común dentro de la investigación cualitativa por dos cuestiones básicas: a) lo que en términos teóricos se produce y se explica, se desarrollan paralelamente a la recogida y análisis de datos, y b) porque los fenómenos con intención de explicar y comprender, no son construidos *a priori*, pese a que en ocasiones a que lo que "los investigadores hacen a menudo es comprobar corazonadas; es decir, deducen explicaciones particulares a partir de teorías generales y ven si se corresponden con las circunstancias que observan". (Gibbs, 2012, p. 27)

Aunado a lo anterior, este autor profundiza en tal planteamiento y formula a razón de ello y de manera concluyente que, la explicación deductiva, puede denominarse también como *enfoque nomotético*. Entre sus características, se hallan:

1. Interés por las dimensiones generales en las que todos los individuos y situaciones varían.
2. Supone que el comportamiento de una persona particular es el resultado de leyes que se aplican a todos.
3. Intenta mostrar lo que las personas, acontecimientos y entornos tienen en común y lo explica en función de esos rasgos comunes.
4. En la investigación cualitativa se buscan las variaciones y las diferencias y se intentan relacionarlas o correlacionarlas con otros rasgos observados como comportamientos, acciones y resultados (Gibbs, 2012, p. 28).

Por otro lado, la explicación inductiva, también llamada *enfoque idiográfico* [*sic*], se caracteriza por:

1. Estudiar al individuo (persona, lugar, acontecimiento, entorno, etc.) como un caso único.
2. Focaliza la interacción de factores que podrían ser completamente específicos para el individuo.
3. Hace hincapié no sólo en la singularidad de cada caso, sino también en la naturaleza holística de la realidad social.
4. En la investigación cualitativa se pone un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno particular. Razón por la cual, la preocupación por lo idiográfico [*sic*] se manifiesta a menudo en el examen de estudios de caso (Gibbs, 2012, p. 29).

Finalmente, es importante mencionar que, a reserva de que ambos enfoques se utilizan en la investigación cualitativa, el segundo de éstos "se asocia más con ciertas técnicas de análisis como la biografía y la narración" (Gibbs, 2012, p. 29). Por lo que tampoco es inusual que el investigador se apoye en ambos métodos, o, dicho en otras palabras, los combine para hacer análisis más profundos y confiables.

En este punto, es necesario hacer una precisión respecto del tipo de enfoque, ya que desde la lógica de la propuesta teórica-metodológica que sugiere la Teoría de la economía de las prácticas sociales, el enfoque en que centrará esta investigación, es el deductivo. En este sentido, se partirá de la teoría de la economía de las prácticas sociales para comprobarla en un contexto social particular, haciendo uso del concepto *habitus de clase* con apoyo de otros conceptos como: campo y capital. Otro elemento clave que se considera razonable para contemplar el método deductivo —también llamado *nomotético*— es porque la propuesta teórica que se retomará para realizar la investigación plantea en sí misma, partir de un análisis que vaya de lo objetivo a lo subjetivo, donde primero se describan las estructuras en donde tiene lugar el fenómeno social a estudiar, y posteriormente, se dé cuenta de lo que es construido por los agentes sociales. De esta manera, se estaría recuperando el enfoque teórico por el que apela la teoría, llamado "estructuralismo constructivista" o "constructivismo estructuralista".

Sin embargo, justamente desde la parte de la construcción a partir de particularizar y desvelar las especificidades de un caso, el enfoque que se retoma, es desde uno de tipo *ideográfico*, también llamado inductivo. Ya que este supone que "el investigador asume una posición *emic"* (Denzin y Lincoln, 2011, p. 65*)*; es decir, se sitúa en el campo social con la finalidad de descubrir lo que allí está, se infiere posiblemente desde el sentido, pero que no se hace evidente en todo caso.

Por otro lado, se apela por recuperar cuáles son los factores económicos, políticos y/o sociales que permean tanto en la concepción y desarrollo de las prácticas de investigación educativa en su vínculo con la cultura académica disciplinar, ya sea desde la posición relativamente autónoma entre campos (universitario, académico, político, económico), como la del agente con otros agentes y con los campos aludidos según los capitales que posee (social, cultural, político, simbólico, económico).

Desde esta perspectiva, es ineludible plantear que se pondrá especial atención en la interacción de factores que son específicos para cada individuo. Los cuales han devenido de su historia de vida que está marcada por cada una de sus trayectorias. De manera concluyente, es posible decir que se hará uso de ambos enfoques, aunque el enunciado en un primer momento tendrá mayor preponderancia.

### *6.2.4 Diseño de la investigación*

De acuerdo con Flick (2015), hacer alusión a la expresión *diseño de investigación* en la investigación cualitativa es poco común, pues éste supone concebirlo como "un instrumento fundamental para planificar la investigación y asegurar la calidad de sus resultados" (p. 60). Cuestión que es regular en la investigación cuantitativa. Siguiendo a Flick, Ragin (1994, p. 191) define el diseño de investigación como:

Un plan para recoger y analizar los datos que harán posible que el investigador responda cualquier pregunta que haya planteado. El diseño de una investigación toca casi todos los aspectos de ella, desde los detalles diminutos de la recogida de datos hasta la selección de las técnicas para el análisis de éstos. (p.61)

En este sentido, al analizar el anterior concepto, no puede considerarse impensado que, en el marco de la investigación cualitativa se contemple y se reflexione en torno a un

modo de hacer investigación que se lleve a cabo a lo largo de todas las etapas de un proyecto de investigación, pese a que su naturaleza sea más flexible. Sobre todo, si se tiene en cuenta que, en este tipo de investigación, también se incluyen criterios que aseguren la calidad de ésta, y que, pese a que no es un proceso rigidizado, ésta supera elementos puramente contemplativos y metafísicos, principalmente en dos sentidos: teórico-epistémico y metodológico.

Flick (2015, p. 62) y Mendizábal (2006, p. 71) exponen la visión de Maxwell (1996), en lo tocante a que hablar de manera estricta de diseño en investigación en la investigación cualitativa no es viable, debido a que no se parte y tampoco se desarrolla de manera estrecha, sino más bien de manera interactiva. Por ello, Maxwell (1996) propone un modelo interactivo del diseño de investigación, que sugiere considerar cinco componentes que están entrelazados entre sí: a) propósitos, b) contexto conceptual, c) métodos, d) validez, y e) preguntas de investigación. En donde hace hincapié, que éste último es el componente central de dicho modelo, en tanto confluye en él lo que se construye a su rededor. (p. 4)

Flick (2015) asume una postura respecto al tema, y plantea que lo que se denomina como diseño de investigación, representa la suma de: a) influencias en el modo en que la investigación se planifica y se lleva finalmente a cabo, y b) una serie de componentes percibidos como consecuencias que deben considerarse (p. 63). De esta manera, señala dentro de las influencias a: a) las perspectivas de investigación, por ejemplo, la investigación biográfica, la teoría fundamentada, las representaciones sociales; b) la teoría, que básicamente refiere a la epistemología, los supuestos generales, los modelos teóricos, la investigación previa; c) las preguntas de investigación; d) los métodos. Siendo estos dos últimos, trascendentales por delinear “lo que se estudia y el modo en que se puede acceder a ello” (p. 62); y e) los recursos.

Por otro lado, los componentes que indica forman parte de este diseño, son:

a) Las audiencias y la redacción. Este componente resulta importante no sólo previa realización de la investigación, sino posterior a ésta. Ya que, de ello depende la dirección que tomará dicha investigación y los resultados que se proporcionen. Entre las audiencias se distinguen a la de tipo académica y la de profesionales prácticos.

b) La generalización prevista. Este elemento tiene por finalidad que, a partir de un supuesto, se establezca una generalización incluso antes de iniciar el proceso de recogida y análisis de datos, pues proporcionan al investigador una aproximación a los hallazgos que dicho investigador pueda encontrar al término del estudio.
c) La comparación prevista. Este componente alude a cuáles serán las dimensiones, los niveles, los grupos de personas o situaciones que se deseen comparar entre sí. De ser el interés.
d) El muestreo. Éste, se refiere a la decisión que toma el investigador acerca del tipo de material, casos, personas, o grupos que estarán implicados en su estudio.
e) Los criterios y estrategias para la calidad. Básicamente, este componente se refiere a considerar en todo momento, cuáles son las formas mediante las cuales se garantice y aumente la validez, la fiabilidad y la objetividad. Lo anterior en tanto supone tener cierto control y estandarización antes, durante y al término de toda investigación.
f) La triangulación cualitativo/cualitativo o cualitativo/cuantitativo. Este elemento, contempla la posibilidad de incorporar en la investigación uno o más modelos, enfoques, métodos, entre otros. En donde se hace énfasis en tanto el objetivo de la investigación que se persiga, así como de la calidad de la misma.

A la luz de lo anteriormente planteado, resulta inevitable formular que, al interior del diseño de la investigación cualitativa, es preciso hacer alusión tanto a la estrategia de investigación cualitativa, como al método de recolección y análisis de datos, las técnicas de investigación cualitativa y los instrumentos de recogida de información. Sin no antes advertir al respecto, que diversos autores emplean términos como método, modelo, técnicas e instrumentos de manera indistinta. Por ello, nos daremos a la tarea de ubicar dichos planteamientos con la finalidad de tener claridad en torno a esto, y finalmente tomar postura.

De acuerdo con Denzin & Lincoln (2013, p. 40), las estrategias de investigación describen "las aptitudes, presupuestos, representaciones y prácticas materiales que los investigadores en tanto *bricoleurs* metodológicos utilizan cuando pasan de paradigma y un diseño de investigación a la reunión de materiales empíricos". Es decir, que la estrategia de investigación constituye el primer paso a definir por el investigador, en tanto lo guiará y vinculará con los enfoques y métodos a utilizar para la recolección de información y análisis

de materiales empíricos. A su vez, los mismos autores señalan que cada estrategia "tiene su propio conjunto de problemas que involucran legados positivistas, postpositivista y posmodernos". (p. 41)

A saber, de las estrategias que se mencionan en el marco de la investigación cualitativa son:

1. La etnografía performativa, considerada como una forma de estimular la cultura, una forma de dar vida a la cultura, una forma de fusionar lo pedagógico con lo performativo y lo político.
2. El estudio de caso, hace alusión a la estrategia que focaliza su atención a estudios que se ciñen a los paradigmas naturalistas, holísticos, culturales y fenomenológicos, centrando su atención a la lección del objeto que ha de estudiarse, por ejemplo: un niño o un aula.
3. La etnografía pública, se concibe como un intento de ubicar los encuentros, eventos y comprensiones específicos en un contenido más amplio y significativo.
4. El análisis de la práctica interpretativa hace énfasis en tener en cuenta las prácticas que dan estructura y significado a la vida diaria, y que hacen visibles las bases del orden social local.
5. La teoría fundamentada, que consiste básicamente en brindar una serie de lineamientos inductivos sistemáticos para recolectar y analizar materiales empíricos a fin de construir marcos teóricos que expliquen los marcos empíricos recolectados.
6. La etnografía crítica como actuación callejera brinda la posibilidad de utilizar una estrategia que proporcione una mirada del trabajo de campo que se hace en situaciones de vulnerabilidad: pobreza, activismo por los derechos humanos, entre otros.
7. El testimonio como narrativa, método y discurso, es un texto de corte político que es relatado en primera persona por un narrador protagonista o testigo de los eventos que se están informando.
8. La investigación-acción participativa, se considera como una filosofía alternativa de la investigación (y de la vida social) relacionada con la teología de la liberación,

enfoques neomarxistas al desarrollo de la comunidad y al activismo de los derechos humanos.

9. La investigación clínica, en tanto estrategia, tiene un interés particular por el diagnóstico y el tratamiento en lugar de un cambio social en sí mismo a gran escala (Denzin & Lincoln, 2013, pp. 41-49).

De manera paralela a lo anterior, se plantea que tanto la etnografía, como la teoría fundamentada, la historia de vida y el método biográfico, y el estudio de caso en la investigación sociológica, son métodos (Ameigeiras, 2006; Soneira, 2006; Mallimaci & Giménez, 2006; Neiman & Quaranta, 2006). En este sentido y de acuerdo con Mendizábal (2006), el método "se refiere a todos los procedimientos utilizados en el estudio para producir conocimientos al responder las preguntas de investigación, concretar los propósitos e interactuar con el contexto conceptual" (p. 86). De tal modo que el método constituye el camino elegido a seguir durante el proceso de investigación, en donde interactúan los elementos antes mencionados. Según esta autora, el método debe estar en plena concordancia con el modelo de investigación, toda vez que ésta indicará previamente las características con las que contará, y que están a su vez, directamente vinculadas al desarrollo de las siguientes fases en el proceso de investigación (Mendizábal, 2006):

> 1. Las unidades de análisis; 2. El tipo de muestra; 3. La accesibilidad al terreno y los problemas éticos; 4. Las técnicas para recabar datos; 5. El tipo de análisis; 6. El software elegido para asistir el análisis; 7. La ubicación del investigador en el proceso de investigación, a fin de evaluar su posición social en el estudio y el lugar de su mirada en el transcurso de la investigación; y 8. Las limitaciones del estudio. (p. 86)

No obstante, Corbetta (2007) hace referencia que son dos los métodos en investigación: el método deductivo que refiere a que la construcción de la teoría precede a la observación, forma parte de la investigación cuantitativa. Mientras que, el método inductivo, en el cual la teoría surge de la observación, corresponde a la investigación cualitativa (p. 42).

Por otro lado, Vasilachis (2015) menciona que los métodos de recolección y análisis de datos son: a) la investigación narrativa, b) la investigación con base en las artes, c) la entrevista, d) la observación, e) los métodos visuales, f) la autoetnografía, g) la etnografía online, h) la arqueología y la genealogía de Foucault e i) los grupos focales. En tanto que

Flick (2015) incorpora tres métodos más: a) los grupos de discusión, b) el análisis de la conversación y el discurso, y c) la codificación y categorización de datos. (p. 149)

En lo tocante a las técnicas cualitativas para la recopilación de los datos, Corbetta (2007) señala tres: 1. La observación participante, que se divide en observación participante y observación no participante; 2. La entrevista cualitativa, que es clasificada como estructurada, semiestructurada y no estructurada; y 3. Los documentos, que hacen referencia a los de tipo personal y los institucionales. Esta mirada es compartida a su vez por Taylor & Bogdan (1994), en cuanto las dos primeras técnicas.

A partir de lo anteriormente esbozado, y en un marco más concreto, a continuación, se señala cuál es el diseño que seguirá esta investigación, toda vez que se considera importante instalar de la teoría a la práctica, los elementos que se hilvanan para dar coherencia y sentido a la misma.

#### *6.2.4.1 Estrategia de investigación*

La estrategia de investigación que guiará la presente, será el estudio de caso. Éste, se ha conceptualizado por Sabariego, Massot & Dorio (2009) como "un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa" (p. 310). No obstante, existe también un debate en cuanto a su definición, ya que las mismas autoras recurren a presentar otras definiciones, a saber: a) la relacionada con la profundización en el análisis y la descripción de "algún evento o entidad que esté menos definido que un solo individuo" (Yin, 1989, p. 23), así como los vinculados a "decisiones, programas, proceso de implementación y cambio organizacional" (Yin, 1989, p. 23); y b) "es un estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes". (Stake, 1998, p. 11)

En este sentido, es importante rescatar que: a) existe una pluralidad en cuanto a su definición y b) el estudio de caso se destaca por "centrar su atención en la cuestión que en particular puede aprenderse acerca de un caso único" (Stake, 2013, p. 155). Continuando con Stake (2013), el caso puede ser simple o complejo y puede ser puntualizado a un individuo, a un evento, o bien a un acontecimiento. Del mismo modo, para que éste sea llamado caso, no debe carecer de especificidad y de la posibilidad de poder ser acotado. De manera

concreta, el caso se refiere a “aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en la investigación” (Sabariego et al., 2009, p. 311).

Desde esta perspectiva, el caso en cuanto tal, trasciende la tipicalidad de lo que, en similares o iguales escenarios, se podría manifestar. Ello nos posibilita a decir que, para que un caso goce de especificidad, debe ser único. De igual modo, para poder ser acotado, es preciso que el caso funcione como un sistema. De allí que sea insoslayable la necesidad de que dicho caso goce de características internas de cómo opera, así como de características externas que lo contextualizan. Rasgo que está asociado con la complejidad del caso.

Por otro lado, desde una perspectiva metodológica, Pérez Serrano (1994, pp. 91-93) señala que el estudio de caso debe tener las siguientes características: a) ser particularista en tanto no tiende a la generalización, b) ser descriptivo, por la riqueza de la descripción que proporciona acerca de la situación (individuo o evento), donde es posible hacer alusión a su profundidad, la contextualización del caso y el establecimiento de si sus hallazgos pueden ser aplicables a problemas prácticos; c) ser heurístico, en cuanto que proporciona elementos o conocimientos a los lectores u otras personas interesadas en el caso para la toma de decisiones, o bien, para la comprensión del mismo; y d) ser inductivo, por considerar que a la luz y paralelamente al estudio, es potencialmente viable, generar supuestos teóricos, teorías y engarzar relaciones conceptuales minuciosas, respecto al sistema donde tiene lugar el caso (Sabariego et al., 2009, pp. 312-313; Sandín, 2003, pp. 174-175).

Con la finalidad de establecer la distinción entre los tipos de estudios de caso, Stake (2013) plantea que el estudio de caso instrumental, se lleva a cabo en la medida que se examina un caso para proporcionar una comprensión de una cuestión y, de ese modo, establecer una generalización. De tal manera que este caso puede ser típico, si se compara con otros casos. Finalmente, el estudio de caso múltiple o colectivo tiene la intención con carácter no opcional, de ser considerado para el entendimiento o la formulación de teorías para un conjunto de casos más grande. Por lo que, de alguna forma es potencialmente probable que algunas manifestaciones del caso con otros, se conozca con antelación.

Siguiendo la propuesta de Stake (2013), el tipo de estudio de caso que se desarrollará en la presente investigación será el estudio de caso intrínseco. Éste, a diferencia del estudio

de caso instrumental y el estudio de caso múltiple o estudio de caso colectivo, tiene por objetivo contar con un mejor entendimiento de un caso en particular, y que en este sentido de particularidad encuentra su foco de interés, rescatando la perspectiva de aquellos que viven el caso.

En consecuencia, los tipos de objetivos que orientarán el presente estudio de caso, será el descriptivo y el explicativo. Ello, porque en un primer momento se describirá lo que sucede en un caso en particular, y porque se considera que facilitará la interpretación de las estrategias y los procesos que se desvelan al interior del fenómeno en específico. Lo anterior está en concordancia con lo planteado por Yin (1989), en donde distingue tres tipos de objetivos que orientan los estudios de caso: 1. El descriptivo, 2. El explicativo y 3. El exploratorio. Siendo el primero y el último de éstos, los que tienen mayor peso en esta investigación. El descriptivo, en tanto "intenta describir lo que sucede en un caso particular" (Sabariego et al., 2009, p. 312). Mientras que, el exploratorio busca que "sus resultados se usen como base para formular preguntas de investigación más precisas o hipótesis que puedan ser probadas" (Sabariego et al., 2009, p. 312). Por lo tanto, el informe que se intentará proporcionar al término de esta investigación tenderá a la descripción y a la interpretación, pero desde una perspectiva crítica.

A la luz de los anteriores planteamientos y apelando a la postura de Neiman & Quaranta (2006), la integración de diversos modelos, métodos y enfoques al interior del desarrollo de un estudio de caso es viable, ya que, de acuerdo a estos autores, el proceso de triangulación en la metodología despliega la posibilidad de profundizar en el caso a partir de la información recolectada. De igual modo, señalan que, desde la cuestión epistemológica y teórica, las diversas fuentes y miradas al respecto constituyen un punto de partida de articulación para responder a las diferentes y principales interrogantes de la investigación. De allí, que se haga un ejercicio constante y peculiar que vaya de ida y vuelta; es decir, de la teoría a la práctica y a la inversa, de la deducción a la inducción y a la inversa, o bien, que paralelamente éstos se combinen.

Otros motivos por los que se ha considerado más adecuado incorporar el estudio de caso como estrategia de investigación en la presente, es porque de acuerdo con Stake (2013, p. 163), éste contempla recuperar información con base en:

a. La naturaleza del caso, en particular en su actividad y funcionamiento.
b. Sus antecedentes históricos.
c. El ámbito físico.
d. Otros contextos como el económico, político, legal y estético.
e. Aquellos informantes a través de quienes se puede conocer el caso.

De modo que, con el estudio de caso se rescata precisamente la parte orgánica y sistémica del caso interna y externamente.

Aduciendo al tema que tiene que ver con las fases que conforman el proceso de investigación de un estudio de caso, Stake (2013) indica que ello no es posible, en tanto la complejidad del mismo. Sin embargo, Sabariego et al. (2009, p. 315) sugieren que es viable considerar la propuesta de Montero & León (2002) —en tanto fines didácticos—, la cual consiste en:

1. Elegir y definir el caso. En este punto se trata de identificar los ámbitos en los que es relevante el estudio, los sujetos que pueden ser fuente de información, el problema y los objetivos de información.
2. Elaborar una lista de preguntas. Éstas guiarán la atención del investigador. En un primer momento, mediante una pregunta global, y en un segundo momento, por plantear otras que sirvan de realimentación a la pregunta global.
3. Localizar las fuentes de datos. Las fuentes de datos la constituyen los sujetos o unidades a explorar, las personas a entrevistar y las estrategias de obtención de la información a utilizar. En este punto, el investigador puede hacer uso de la observación, la entrevista, el análisis documental y el estudio de documentos personales.
4. Llevar a cabo el análisis y la interpretación. Básicamente, en esta fase se buscan los contenidos recurrentes y relevantes que permitan establecer ejes temáticos, los cuales después se ponen en correspondencia con aspectos tales como personajes, situaciones, tareas, entre otros.
5. Elaborar el informe. En éste, se considera importante dar a conocer al lector el caso a través de la descripción de lo hallado con base a una historia que le es ajena, pero que, a pesar de ello, puede aprender y comprender aquello que le es de interés. En lo

tocante al modelo de informe del estudio de caso —y en concordancia con los objetivos y el tipo de estudio de caso—, se pretende que se brinde por medio del *modelo descriptivo* y el *dirigido por las conclusiones* (Simons, 2011). Los motivos para la elección del primero de estos, es que lo que se dará a conocer estará dirigido por los datos en donde se expongan, incluso, algunos fragmentos de entrevistas. Así como también, se interpele a la comparación y contrastación de juicos u opiniones, desvelando de esa manera las posiciones de las personas.

El segundo modelo descansa en el hecho de contar una situación o historia a partir de conclusiones concretas, siendo el propósito de este modelo el que se analice y se explique dicha situación. Aunado a lo anterior, este modelo puede incluir una interpretación a la luz de una o varias teorías específicas que tengan la posibilidad de explicar el caso y lo que ocurrió en el caso.

#### *6.2.4.2 Método de recolección y análisis de datos*

El método a utilizar para la recolección y análisis de datos serán dos: a) la entrevista semiestructurada y b) la encuesta. Lo anterior, por la naturaleza propia del tema del estudio abordado (prácticas de investigación educativa en tanto prácticas sociales y cultura académica disciplinar), y porque el concepto mediante el cual se pretende analizar el vínculo de las prácticas investigativas y la cultura académica disciplinar —que es el *habitus de clase*— no puede ser sistematizado, sino a través de dar cuenta de las trayectorias académicas, laborales y personales de los sujetos de investigación, las cuales constituyen un reto para poder conglomerarlo y asociarlo con los capitales que poseen y la posición que ocupan en el espacio social.

De acuerdo con Flick (2018), es posible distinguir distintos tipos de entrevistas semiestructuradas, por mencionar: la entrevista focalizada, la entrevista semiestandarizada, la entrevista centrada en el problema, la entrevista a expertos y la entrevista etnográfica. El tipo de entrevista semiestructurada a utilizar en la presente será la entrevista centrada en el problema, la cual tiene sus aplicaciones más recurrentes en el marco de la psicología alemana.

Continuando con este autor, “son tres criterios que caracterizan este tipo de entrevista: a) se orienta en el problema, b) se orienta al objeto y c) se orienta al proceso” (Flick, 2018,

p. 100). Lo anterior desde tres supuestos básicos: a) el problema social que se aborde, de entrada, debe ser pertinente; b) los métodos o método a emplear pueden ser susceptibles a modificarse o a readaptarse al objeto de investigación; y c) el proceso de investigación no es un tema menor, ya que éste permite comprender dicho objeto.

Asimismo, es importante resaltar que son cuatro las estrategias comunicativas de este tipo de entrevista (Flick, 2018, p. 101): la entrada en conversación, la incitación general, la incitación específica y las preguntas *ad hoc* (Witzel, 1985, p. 245). La primera de éstas sugiere que al entrevistado se le induzca al tema de interés y al problema en cuestión. La segunda intenta profundizar respecto a lo dicho, a la vez que el entrevistador comienza a empatarlo con preguntas de su particular interés. La tercera aduce a ahondar en la comprensión que ha tenido el investigador, derivado de lo emitido por el entrevistado, de manera que lo remita a un proceso de realimentación. Y, de modo siguiente, el entrevistador realiza de manera más puntual una serie de preguntas que están más apegadas a su guía.

Esta propuesta introduce una novedosa e interesante forma de realizar una entrevista en donde se incorporen diferentes áreas temas de interés, sin que por ello existan determinados tipos concretos de interrogantes que deban o no formularse (Flick, 2018). De tal manera que "la entrevista centrada en el problema ofrece propuestas adicionales sobre cómo documentar el contexto y cómo ocuparse de la información secundaria". (Flick, 2018, p. 104)

Otro punto de interés que encarna esta propuesta metodológica es la relacionada con que, al margen de ésta, se aconseja acompañarla por otro instrumento, específicamente con otro método, por ejemplo: el cuestionario. Sin embargo, para el caso que nos ocupa, se utilizará la encuesta, la cual será el primero que se aplicará y que permitirá obtener datos mayormente explícitos relativos al *habitus de clase*, y que distan un poco de la información que desea ser recuperada a partir de llevar a cabo la entrevista, pero que al final de la aplicación de ambos métodos, se tiene la intención de hilvanar la información derivada de ambos.

De modo semejante, la encuesta constituye otro buen camino para plantearse el tema y el problema de investigación. De acuerdo con Corbetta (2007), la encuesta por muestreo es:

> Un modo de obtener información: a) preguntando, b) a los individuos que son objeto de la investigación, que forman parte de una muestra representativa, c) mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, e) con el fin de estudiar las relaciones existentes entre las variables. (p. 146)

Por cuanto que la encuesta busca generalizar las respuestas de un grupo, ésta constituye un procedimiento por el cual se estandariza una muestra, lo cual a su vez implica plantear las mismas preguntas de manera idéntica. Este método —en el marco de la investigación social— tiene sus antecedentes en estudios realizados con Marx (1880) y Weber (1910) (Corbetta, 2007, pp.148-149), El objetivo de utilizar este método es el estar en la posibilidad de producir los mismos resultados que si se aplicara a la totalidad de una población. Ello supone prever que, con la utilización de la encuesta, "el investigador dará prioridad a la búsqueda de uniformidad por encima de la búsqueda de individualidad, a la búsqueda de aquello que tienen en común los individuos por encima de aquello que los diferencia". (Corbeta, 2007, p. 153)

Lo anteriormente planteado, sustenta la intención de que, con la utilización de la encuesta se traten de sistematizar, objetivar y/o materializar, y, por tanto, desvelar cuáles son los *habitus de clase* de los profesores-investigadores. Sin duda alguna, y desde esta perspectiva, lo que se busca con el diseño y la aplicación de la encuesta es establecer un común denominador bajo el cual se clasifique, compare y registren datos característicos, y por tanto que es únicos de un grupo social determinado.

En este tenor de ideas, y atendiendo la sugerencia de Corbetta (2007, pp. 157-158), el tipo de preguntas que estarán incluidas serán:

a) Preguntas relativas a propiedades sociodemográficas básicas, las cuales se refieren a la descripción de las características sociales básicas del individuo. Incluyen sus características permanentes, como las demográficas, las connotaciones sociales heredadas por la familia y las que definen al individuo en un periodo concreto de la vida.
b) Preguntas relativas a actitudes, que incluyen las vinculadas a opiniones, motivaciones, orientaciones, sentimientos, juicios, valores.

c) Preguntas relativas a comportamientos, que pretenden registrar lo que el encuestado dice que hace o ha hecho.

Este tipo de preguntas serán formuladas de manera abierta y de manera cerrada. Las primeras tienen la intención de dejar en libertad al encuestado de responder lo que él considera. Las segundas disponen al encuestado una serie de posibles respuestas entre las que debe elegir las que considere más adecuadas. De tal modo que, con la formulación de estas preguntas, se proporcione la libertad de expresión del encuestado, y se brinde a su vez, un marco de referencia común a todos los encuestados, respectivamente.

Reparando en la propuesta que señala Corbetta (2007) alusiva a la batería de preguntas, ésta tendrá por objetivo: ahorrar espacio, facilitar la comprensión del mecanismo de respuesta, aumentar la validez de la respuesta y permitir al investigador en la fase del análisis de los datos, la creación de índices sintéticos, los cuales tienen como propósito resumir en un único resultado, las diferentes y variadas respuestas que proporcionen los encuestados.

Finalmente, la modalidad bajo la cual se recopilarán los datos, será el autocumplimentado; ya que a diferencia de la que se realiza *cara a cara* y la que es *vía telefónica*, el autocumplimentado no necesita de la presencia del investigador para responder la encuesta. En este sentido, la encuesta se entrega al investigador con la finalidad de que la responda. En este sentido, el tipo de encuesta autocumplimentada será la grupal, pues ésta será entregada a un grupo particular de sujetos, que se comprometerán con el investigador a entregarla en el lapso de un tiempo previamente acordado.

#### *6.2.4.3 Técnica e instrumento*

De acuerdo a los planteamientos señalados por Corbeta (2007), y Rodríguez & Valldeoriola (2007), no hay distinción entre técnica e instrumento, por ser los medios o recursos empleados por el investigador social para la obtención de la información dentro de una investigación. Más no así, sí establecen una clara distinción conceptual y de uso, entre una estrategia y un instrumento.

En este sentido, las técnicas y/o instrumentos que se emplearán para la recogida de la información en esta investigación se materializarán en una guía de entrevista

semiestructurada centrada en el problema, y en una batería de preguntas, como a continuación se explicita.

Según señala Flick (2018), mediante la entrevista centrada en el problema en la que se utilice "una guía de entrevista que incorpora preguntas y estímulos narrativos, es posible recoger datos biográficos respecto a ciertos problemas" (p. 100). En este contexto, esta guía está diseñada para apoyar el "hilo narrativo desarrollado por el entrevistado mismo". (Witzel, 1985, p. 237)

En este sentido, es importante señalar que en función de que es una guía de entrevista, y de que el investigador cualitativo puede hacer uso de la improvisación en caso de estancamiento en una pregunta o respuesta, dicha guía no será extensa. Ello, en tanto que: a) el entrevistado proporcionará al entrevistador gran parte de los insumos que dirigirán la entrevista y b) en caso de resultar un tema improductivo, el entrevistador podrá realizar preguntas "exmanent" u orientadoras que permitan focalizar el problema, y, por tanto, el tema en cuestión.

Por otro lado, el instrumento y técnica cuantitativa para la recogida de datos en investigación social, según Corbetta (2007) se define como la propia encuesta. Sin embargo, en el medio mediante la cual la concretiza es la batería de preguntas. Con base en lo anterior, a continuación, se profundiza en algunos criterios del diseño de la presente investigación.

#### 7.2.4.4 Sujetos de investigación.

Los sujetos de investigación serán los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigaciones en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. El CINCIDE se crea el 22 de mayo de 2002, con la intención de llenar vacíos institucionales de la UAEH, como son: la reflexión sistemática sobre los procesos educativos, la contribución al debate regional y nacional sobre la educación, la participación activa en el mejoramiento de los programas académicos de formación (de grado y de posgrado), la integración de las funciones sustantivas y una nueva oferta de servicios que sean detonantes de innovación y desarrollo educativo en la entidad (Miranda & Molina, 2002).

Asimismo, surge de la iniciativa institucional y, a su vez, autónoma de investigación educativa, con la finalidad de proporcionar espacios que permitan crear un escenario de trabajo dinámico e integrador frente a los requerimientos locales, regionales e institucionales frente a la insuficiencia, limitaciones y centralización que caracterizan a los centros de investigación educativa que existen en el país. Básicamente, lo que en este centro de investigación se desarrolla es la generación y aplicación del conocimiento de vanguardia en el ámbito de las ciencias de la educación, el impulso de modelos de innovación y desarrollo congruentes y pertinentes a las necesidades institucionales y sociales de la universidad y el país, así como el apoyo a la formación profesional de Cuerpos Académicos sólidos.

En este sentido, la propuesta académica del CINCIDE, se sustenta en cinco líneas de investigación que se articulan y retroalimentan de manera recíproca, y que, se justifican por la orientación y perspectiva con que se abordan diversos objetos de estudio, las cuales son: a) estudios comparados en educación, b) estudios sociales y culturales en educación, c) política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional, d) curriculum, innovación pedagógica y formación, y e) diagnóstico, evaluación y planeación educativa; conformando de este modo a este cuerpo académico, un aproximado de veinte profesores-investigadores, liderados por un coordinador de línea.

**6.2.4.4.1 Criterios de selección.**

Los criterios de selección de los sujetos clave en la investigación será a conveniencia (Mendizábal, 2006) que básicamente son:

a) Que cuenten con Perfil Deseable PRODEP, en tanto se toma como uno de los indicadores que dan cuenta de la capacidad académica de la profesionalización de la planta académica del CINCIDE y, por tanto, del profesor-investigador.
b) Que tengan un nombramiento como profesores-investigadores, ya que éste señala que, en su mayoría, realiza actividades no sólo de docencia en cualquiera de los programas que oferta el área, sino que desarrolla investigación. Y, en consecuencia, paralelamente a estas actividades, desarrolla otras vinculadas a la difusión del conocimiento.

c) Que estén adscritos al Área Académica de Ciencias de la Educación, por considerar que son agentes que ocupan una posición específica en el Cuerpo Académico, y, por lo tanto, tienen conocimiento del funcionamiento de éste.
d) Que su incorporación a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo no sea menor a cinco años a la actualidad, ya que es indicio de que el sujeto conoce sobre la historia no sólo de dicha institución, sino de cómo se incorporan agentes de recién ingreso al área y bajo qué condiciones.
e) Que su trayectoria académica indique que ésta sea activa (contar con publicaciones, asistencia a eventos académicos, dirección de tesis en cualquiera de los tres niveles educativos en educación superior [licenciatura, especialidad, maestría o doctorado]), por ser indicativo de que desarrolla investigación al interior de los Cuerpos Académicos, y que en consecuencia, cumple con los requisitos que estipula CONACyT —al estar registrado el CINCIDE a este organismo—, así como porque ello supone evidenciar el tipo de capitales y los estados en que éstos se manifiestan.
f) Que ejerzan la docencia dentro de la institución, por ser de las funciones básicas que debe desarrollar todo investigador al interior de las universidades.
g) Que no necesariamente se encuentren dentro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o sean candidatos al mismo, ya que con ello se pretende objetivar, construir y aproximarse a las trayectorias académicas del profesor-investigador. En este sentido, dichas trayectorias darán cuenta de aquello que no sólo ha edificado el agente, sino de lo que es parte en tanto estructura (a qué organismos externos rinde cuentas), y de lo que inevitablemente, desvelará cuáles son los *habitus* de clase que ha incorporado y de las especies de capitales con los que posee.

Dichos criterios son considerados por responder a la necesidad de entretejer sentidos, reconstruir realidades sociales y objetivar un escenario en concreto con y a partir de la información proporcionada con sujetos clave con información vigente para fines de esta investigación y con ejes articuladores claros, precisos y concisos que posibiliten a su vez, desarrollar la investigación con rigurosidad teórica y metodológica.

A partir de la investigación cualitativa, se pretende hacer inteligible un objeto de estudio con base a un proceso de "transformación" de una realidad social que se vuelva en datos aprehensibles y cognoscibles; es decir, se trata de hacer un acercamiento a la realidad

que supone interpretar el comportamiento humano, la búsqueda de explicaciones y aclaración de significados en una realidad social construida y no dada (Gutiérrez, 2009).

Desde esta perspectiva, se pretende recuperar y atender la construcción y sentido de la realidad que los agentes de esta institución le otorgan a las prácticas de investigación educativa vinculadas a la cultura académica disciplinar; ya que por un lado, se constituyen como personas con valores, ideas y prejuicios, pero por otro, también son individuos institucionalizados. Agentes que, en tanto realizan investigación cualitativa —como actividad situada— despliegan una serie de recursos teórico-metodológicos para conocer los fenómenos que estudian. De acuerdo a Denzin & Lincoln (2011), dichos recursos se traducen en materiales empíricos y prácticas interpretativas interconectadas que hacen "visible el mundo a su manera". (p. 49)

No obstante, esta investigación utilizará inminentemente la descripción como un recurso para dar cuenta de un contexto en particular que, en un inicio apoye como un marco referencial e histórico de la unidad de análisis que se pretende estudiar, y que, en consecuencia, se escriba y reconstruya desde la teoría todo lo que en el discurso y en la práctica dicen o no los actores educativos involucrados.

En este sentido, se abordarán tres niveles de estudio (macro [política educativa], meso [Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo-CINCIDE] y micro [Cuerpos Académicos]), que está inminentemente relacionado con la objetivación de los capitales, el *habitus de clase*, las posiciones de los agentes. Lo anterior, toda vez que "un agente o una institución forma parte de un campo en la medida en que sufre y produce efectos en el mismo". (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 173)

#### 6.2.4.5 Construcción de los instrumentos para la recolección y análisis de datos.

El presente apartado, tiene como propósito describir el procedimiento de construcción de los instrumentos para la recolección y análisis de datos del proyecto de investigación "Prácticas de investigación educativa y cultura académica disciplinar: caso profesores-investigadores CINCIDE, UAEH". Dicho proceso de construcción, atendió la premisa de diseñar una encuesta autocumplimentada y una guía de entrevista semiestructurada centrada en el problema, tomando como referente principal el objetivo general de esta investigación que es

el de *Analizar la vinculación de las Prácticas de Investigación Educativa que desarrollan los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo con la Cultura Académica Disciplinar, desde el habitus de clase*.

Paralelamente a ello, se decidió, en consecuencia, tener en consideración los siguientes componentes de la estrategia metodológica a seguir en esta investigación: a) el modelo de investigación cualitativa. b) el paradigma crítico, c) el enfoque deductivo e inductivo, d) la estrategia de investigación, denominada *estudio de caso* y e) el método de recolección y análisis de datos, compuesto por una encuesta y una guía de entrevista semiestructurada.

La encuesta logró concretarse en una batería de preguntas cerradas y abiertas clasificadas en:

a) Preguntas relativas a propiedades sociodemográficas básicas, que refieren a la descripción de las características sociales básicas del individuo e incluyen sus características permanentes, como las demográficas, las connotaciones sociales heredadas por la familia y las que definen al individuo en un periodo concreto de la vida.
b) Preguntas relativas a actitudes, que incluyen las vinculadas a opiniones, motivaciones, orientaciones, sentimientos, juicios y valores.
c) Preguntas relativas a comportamientos, que pretenden registrar lo que el encuestado dice que hace o ha hecho.

Mientras que, la guía de entrevista alude a una serie de preguntas formuladas de tal manera que posibilite al investigador recoger una serie de datos biográficos respecto a ciertos problemas planteados a nivel contextual, y a nivel individual. En este sentido, la guía en comento, no es de alguna manera extensa porque se busca profundizar en esos problemas. Desde esta perspectiva, y con la finalidad de dar cuenta de las *prácticas de investigación educativa*, así como de la *cultura académica disciplinar*, se pensó importante se debía reparar respecto a cómo se consideran ambas aproximaciones en términos conceptuales, en un primer momento, y, en cómo se manifiestan en términos empíricos, en un segundo momento.

Por lo que, a la luz de estos planteamientos, se precisó que el objetivo de la encuesta debería generar información en torno a las trayectorias académicas, profesionales y/o laborales de los profesores-investigadores con la finalidad de sistematizar y objetivar el *habitus de clase* existente al interior de los Cuerpos Académicos. Toda vez que dichas trayectorias arrojarán información respecto a las diferentes formas de ser, hacer, concebir, construir, conservar, permanecer, transitar e identificarse en un contexto específico (una Institución de Educación Superior-Centro de investigación encaminado a la educación) y al interior de un grupo social en particular (Cuerpos Académicos).

Del mismo modo, se consideró incorporar el diseño de la encuesta, apelando a la propuesta bourdieusiana respecto a la recuperación de la *dimensión objetivista* de su enfoque teórico denominado *constructivismo-estructuralista*. Siendo el segundo de estos, el que aquí se atiende desde el punto de vista de la *colectividad*. Mientras que, el primero intenta ser rescatado a partir de la *dimensión subjetivista* a través de lo *individual*, con el diseño y aplicación de una guía de entrevista semiestructurada. La cual tiene como objetivo profundizar de manera particular en torno a la comprensión del problema vinculado a la relación entre prácticas de investigación educativa y cultura académica disciplinar a partir de la contextualización del objeto de estudio que proporcionen los profesores-investigadores del CINCIDE.

En este sentido, y al margen de la *Teoría de la economía de las prácticas sociales* propuesta por Bourdieu, se repara en *las estructuras sociales externas o lo social hecho cosas*, y en *las estructuras sociales internalizadas o lo social hecho cuerpo*; dos conceptos centrales en la teoría bourdieusiana Ahondando en este planteamiento, el primer tipo de estructuras se objetivizan en y con la descripción de la génesis de las estructuras institucionales y su funcionamiento. En tanto que, el segundo tipo, se materializa desde la explicación del origen de cómo se ha construido —en términos de percepción—, y que posteriormente se aterrizan en las prácticas de investigación educativa, en tanto acciones. Las cuales se encuentran íntimamente vinculadas a la cultura académica disciplinar.

Hasta este punto, resulta pertinente entonces hacer alusión a los conceptos que se han tenido presentes en todo momento para la construcción de ambos instrumentos. Los cuales aluden a prácticas de investigación educativa. Para el caso que nos ocupa, se ha tomado como

primer referente el aludido por Castells & De Ipola (1975, p. 41) en el cual plantean que son un "conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales".

Así como el que formula Zorrilla (2010), en donde aduce que la investigación educativa "es una actividad científica, cuyo propósito esencial es generar conocimiento sobre actores, instituciones y procesos educacionales. Es también una práctica política" (p. 80).

Mientras que como cultura académica disciplinar, se recupera el propuesto por Austin (2002), quien lo entiende como aquella "cultura que supone que cada disciplina tiene sus propias tradiciones, formas de pensamiento, métodos de investigación, orientación hacia la lógica de enseñanza, tópicos, símbolos y referencias bibliográficas que determinan el campo de estudio y las relaciones internas" (Sánchez, 2014, p. 526).

De igual modo, se incorporan los siguientes:

- Son ciertas creencias compartidas que coadyuvan a que los participantes (miembros de una cultura) definan quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen" (Clark, 1991, p. 68).
- Es aquel tipo de cultura que es compartida por miembros de un mismo campo disciplinario (Moreno, Jiménez & Ortiz, 2011, p. 14).
- La cultura académica —en el marco de la cultura organizacional— es posible entenderla como "aquellas orientaciones compartidas entre los miembros de la organización educativa, en donde es posible discutir también, en torno a si comparten normas, valores, filosofías, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes, mitos o ceremonias". (Martínez & Dávila, 1998, p. 205)

Tomando como referencia lo anterior, y con base en la teoría de la economía de las prácticas sociales desde la cual se ponen en juego algunos conceptos que son centrales para entender dicha teoría, se rescata dentro de la entrevista:

a) El concepto de campo, específicamente mediante: 1. La descripción de la complejidad o facilidad de realizar investigación en México, 2. La relación entre investigación educativa con la política a nivel nacional y estatal, 3. La relación de la investigación

educativa al interior de la universidad con el contexto social, cultural, económico y político regional y 4. Su experiencia al interior de la universidad en diversos sentidos. Lo anterior a nivel macro y mesocontextual. Mientras que a nivel microcontextual, se destaca la experiencia del agente al interior del Área de Ciencias de la Educación.

b) El concepto de capital, pretende ser identificado a través de la forma de elección para el ejercicio del liderazgo en un proyecto de investigación.
c) El concepto de *habitus*, *habitus* de clase, prácticas de investigación educativa y cultura académica disciplinar, intenta ser objetivado por medio de: 1. El gusto e interés por el desarrollo de la actividad investigativa, 2. La intención de desarrollar investigación educativa, 3. Lo que le ha parecido más satisfactorio y/o desalentador en su trayectoria como investigador, 4. El que, considere sea el objetivo de hacer investigación educativa al interior de las Instituciones de Educación Superior, 5. Su conceptualización como académico al interior de la universidad y del CINCIDE, 6. La relación entre prácticas de investigación educativa con la forma de hacer investigación, 7. Si pertenecer al Área de Ciencias de la educación define cierto tipo de orientaciones (significados) compartidos con otros colegas que pueden o no, vincularse con normas, valores, filosofías, perspectivas, creencias, expectativas actitudes, distinguen al área de otras, y 8. Si el encontrarse con colegas o pares con distintos tipos de trayectorias y/o perfiles, le ha sido satisfactorio o no.
d) El concepto de estrategia, se recupera a partir de: 1. Cómo y cuándo fue el momento en que se inició en el oficio de investigador, 2. La forma de elección para el ejercicio del liderazgo en el desarrollo de un proyecto de investigación, 3. Si las LGAC, son pertinentes en el campo educativo, y 4. Si el encontrarse con colegas o pares con distintos tipos de trayectorias y/o perfiles, le ha sido satisfactorio o no.
e) El concepto de interés, es posible detectarlo por medio de: 1. Cuándo y cómo fue el momento en que se inició en el oficio de investigador, 2. El punto de detonación su interés o gusto por la actividad investigativa, 3. Si la intención de desarrollar investigación educativa, estuvo siempre presente en el profesor-investigador.
f) La *illusio* es viable objetivarla a través de: 1. Cómo y cuándo fue el momento en que se inició en el oficio de investigador, 2. Qué detonó su interés y/o gusto por la práctica investigativa, 3. El interés por desarrollar investigación educativa, 4. El objetivo de

desarrollar investigación educativa al interior de las IES, 5. Su conceptualización como académico en el marco de la universidad y del Área en Ciencias de la Educación.

**Nota: Existen preguntas que pueden hacer alusión a más de un concepto. Asimismo, a través de la entrevista dirigida a las autoridades universitarias, es posible detectar los conceptos antes aludidos.

Por otro lado, con la aplicación de la encuesta, es posible identificar lo siguiente:

a) Los capitales, y tipos o especies de capitales (social, económico, simbólico y cultural), en sus tres estados (objetivado, institucionalizado e incorporado) a través del: rubro 2, Formación académica; rubro 4, resumen curricular; rubro 6, gustos personales y otros.
b) La posición en el campo familiar: rubro 1, datos generales; rubro 3, posición en el campo académico e institución de adscripción; rubro 5, ingreso y permanencia en el Área de Ciencias de la Educación.
c) Prácticas de investigación educativa y cultura académica disciplinar: todos los rubros.
d) El concepto de *illusio* puede ser identificado por medio del: rubro 2, formación académica; rubro 4, resumen curricular; rubro 5, ingreso y permanencia en el Área de Ciencias de la Educación; rubro 6, gustos personales y otros.
e) Interés: rubro 5, ingreso y permanencia en el Área de Ciencias de la Educación; rubro 6, gustos personales y otros; rubro 2, formación académica; rubro 4, resumen curricular.
f) Recuperar las formas que el agente adopta y de las cuales hace uso para permanecer, ingresar, imponerse o dominar en el campo, va de la mano con el concepto de la posición del agente en el campo familiar, en el campo académico y permanencia en el campo.
g) El concepto de *habitus*, *habitus* de clase y prácticas sociales, se identifican a partir del análisis de todos los conceptos aludidos.

**Nota: Existen rubros que pueden englobar a más de un concepto.

Con base en lo anterior, a continuación, se presenta la sistematización de los elementos que fueron centrales para la construcción de la guía de entrevista semiestructurada y el diseño de la encuesta autocumplimentada.

Tabla 3

*Elementos centrales para la construcción de los instrumentos para la recogida y análisis de la información*

| Concepto teórico | Objetivo/ propósito | Categorías | Subcategorías | Preguntas (entrevista) | Preguntas (encuesta) |
|---|---|---|---|---|---|
| Campo | Describir la complejidad del campo, en tanto espacio de juego históricamente constituido. | ▪ Relaciones objetivas entre individuos.<br>▪ Relaciones objetivas entre instituciones.<br>▪ **O relaciones entre ambos (individuos con instituciones) | ▪ Relaciones entre agentes (amicales, laborales, parentesco).<br>▪ Relaciones interinstitucionales. | ▪ Complejidad de realizar investigación en México.<br>▪ Relaciones entre Investigación Educativa con la política.<br>▪ Relación de la IE con el contexto social, cultural, económico y político regional.<br>▪ Experiencia del agente al interior del Área de ciencias de la Educación. | |
| Capital | Identificar los bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten o se pierden. Sean de tipo simbólico, cultural, social y económico, y que son producto de lucha. | ▪ Bienes en forma de especies o estados (objetivado, incorporado, institucionalizado) | ▪ Reconocimiento legítimo de cualquier tipo y en cualquiera de sus tres estados. | ▪ Forma de elección para el ejercicio del liderazgo en un proyecto de investigación.<br>▪ Rasgos de distinción, prestigio y/o reconocimiento al ser profesor-investigador. | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Habitus, habitus de clase,* prácticas de Investigación Educativa y cultura académica disciplinar. | Objetivar el *habitus*, *habitus* de clase, prácticas de Investigación Educativa y cultura académica disciplinar a través de las formas, modos de ser, | ▪ Disposiciones permanentes, durables, pero no inmutables. | ▪ Reproducción y producción de condiciones sociales que se traducen en generación de | ▪ El gusto e interés por el desarrollo de la actividad investigativa.<br>▪ Lo que le ha parecido más satisfactorio y/o desalentador en su | ▪ Las prácticas de Investigación Educativa y la cultura académica disciplinar, son posibles de dilucidarlas con el tratamiento de todos los rubros. Mientras que los conceptos de *habitus*, *habitus* de clase y |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | de estar y de hacer Investigación Educativa en un contexto en particular, a partir de la percepción subjetiva del agente. | ▪ Sistema subjetivo pero no individual de estructuras | prácticas, discursos u obras.<br><br>▪ Formas de percibir, concebir y hacer | trayectoria como investigador.<br>▪ El que, considere sea el objetivo de hacer investigación educativa al interior de las Instituciones de Educación Superior.<br>▪ Su conceptualización como académico al interior de la universidad y del CINCIDE.<br>▪ La relación entre prácticas de investigación educativa con la forma de hacer investigación.<br>▪ Si pertenecer al Área de Ciencias de la educación, define cierto tipo de orientaciones (significados) compartidos con otros colegas, pueden o no vincularse con normas, valores, filosofías, perspectivas, creencias, expectativas actitudes, distinguen al área de otras.<br>▪ Si el encontrarse con colegas o pares con distintos tipos de trayectorias y/o perfiles, le ha sido satisfactorio o no. | prácticas sociales, se identifican a partir del análisis de todos los conceptos y elementos aludidos.<br>▪ Rubro 3, Lugar de adscripción del profesor-investigador.<br>▪ Rubro 5, Ingreso y permanencia en el área de ciencias de la educación, respectivamente.<br>▪ Rubro 2, Formación académica.<br>▪ Rubro 4, Resumen curricular.<br>▪ Rubro 6, Gustos personales y otros. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, de concepción y de acción. | investigación educativa. | | |
| Estrategia | Recuperar las formas que el agente adopta y de las cuales hace uso para ingresar, permanecer u ocupar diferentes posiciones al interior del campo, o, incluso para conservar, convertir, reconvertir o aumentar sus capitales o el volumen de éstos. | ▪ Estrategias de defensa de la *doxa*.<br>▪ Estrategias de *heterodoxia*. | ▪ Conservación.<br>▪ Subversión o herejía. | ▪ Cómo y cuándo fue el momento en que se inició en el oficio de investigador.<br>▪ Si, las LGAC, son pertinentes en el campo educativo.<br>▪ Si el encontrarse con colegas o pares con distintos tipos de trayectorias y/o perfiles, le ha sido satisfactorio o no. | **Ligado al concepto de posición del agente en el campo familiar, académico y la permanencia en el mismo. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Interés | Identificar las distintas formas en que tales intereses aparecen y parecen como desinteresados y que orientan las prácticas de los | ▪ Modos de pensamiento que se traducen en estímulos no materiales y en beneficios simbólicos o no.<br>▪ Las creencias. | ▪ Reconocimiento<br>▪ Estatus<br>▪ Distinciones<br><br>▪ Modo de juego de los agentes para estar en el juego. | ▪ El punto de detonación su interés o gusto por la actividad investigativa.<br>▪ Si la intención de desarrollar investigación educativa, estuvo siempre presente en el profesor-investigador. | |
| | agentes, y que pueden ser conscientes e inconscientes.<br><br>**Dicho término ha sido empleado también por el de *Illusio* en su lugar. | | **Este elemento se relaciona al concepto de capital. | ▪ La intención de desarrollar investigativa.<br>▪ Cuál es el objetivo de desarrollar Investigación Educativa al interior de las instituciones de educación superior | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Illusio* | Objetivar la creencia fundamental de los agentes, de que el juego vale la pena de ser jugado. | ▪ Creencias | ▪ Modo de jugar de los agentes y de estar en el juego. | ▪ Qué detonó su interés y/o gusto por la práctica investigativa.<br>▪ El interés por desarrollar investigación educativa.<br>▪ El objetivo de desarrollar investigación educativa al interior de las IES.<br>▪ Su conceptualización como académico en el marco de la universidad y del Área en Ciencias de la Educación. | |

*Nota:* Adaptado de "Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente", por I. Balderas, 2013, *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, 6, p. 83. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275923.

Tabla 4

*Elementos del diseño de la estrategia metodológica*

| **Fases del proceso de investigación** | **Criterios de selección** |
|---|---|
| a) Identificación de la unidad de análisis | Unidad de análisis: Cuerpos Académicos del Área Académica de Ciencias de la Educación del Centro de Investigaciones en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE), UAEH. |
| b) Tipo de muestra | Por conveniencia. |

| | | |
|---|---|---|
| Sujetos de investigación | Profesores-investigadores. Criterios de selección:<br>▪ Perfil Deseable PRODEP.<br>▪ Nombramiento de profesor-investigador.<br>▪ Adscritos al Área Académica de Ciencias de la Educción.<br>▪ Con trayectoria académica activa.<br>▪ Que estén o no incorporados al SNI, o sean candidatos al mismo.<br>▪ Antigüedad no menor a cinco años en la institución.<br>▪ Sujetos de investigación: 8. | |
| c) Accesibilidad al terreno | Formal-institucional. Individual. | |
| d) Estrategias para la recolección de datos | Estudio de caso | |
| e) Método de recolección y análisis de datos y/o información | Entrevista semiestructurada<br>▪ Tipo: Entrevista centrada en el problema.<br>▪ Contextualizar y particularizar el objeto de estudio relativo al vínculo entre Prácticas de Investigación Educativa y Cultura Académica Disciplinar. | Encuesta<br>▪ Tipo: Encuesta autocumplimentada.<br>▪ Generalizar respuestas de un grupo: Objetivar el *habitus de clase* al interior de los Cuerpos Académicos. |
| f) Técnica e instrumento | Guía de entrevista<br>▪ Profesores-investigadores: 19 preguntas. | Batería de preguntas<br>▪ Preguntas relativas a: a) propiedades sociodemográficas, b) actitudes y c) comportamientos.<br>▪ Dividida en 6 rubros: 1. Datos generales, 2. Formación académica, 3. Institución de adscripción, 4. Resumen curricular, 5, Ingreso y permanencia en el Área de Ciencias de la Educación y 6. Gustos personales y otros.<br>▪ Número de preguntas: 58. |
| g) Tipo de análisis | Descriptivo-analítico. | |
| h) Software para asistir el análisis | Atlas Ti.<br>Excel | |

| | |
|---|---|
| i) Ubicación del investigador en el proceso de investigación | Tipo de vinculación con el lugar elegido: Maestrante del programa en Ciencias de la Educación; egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. |
| j) Limitaciones del estudio | Contingencia sanitaria.<br>Trámites de gestión burocrática. |

Fuente: Elaboración propia

### *6.2.5 Análisis e interpretación de resultados*

El objetivo de estos dos capítulos es dar a conocer el análisis derivado de la aplicación y obtención de la información de los instrumentos de recogida y análisis de los datos a los sujetos de investigación. La primera etapa consistió en transcribir las ocho entrevistas mediante el procesador de textos Word, y posteriormente, hacer el vaciado de la información de las encuestas autocumplimentadas en el programa informático Excel, rubro por rubro.

En lo tocante al tema de las entrevistas, a éstas se agregaron algunos datos de identificación como lo sugiere Flick (2018, p. 188): fecha de la entrevista, duración de la entrevista, entrevistado, identificador para el entrevistado, género del entrevistado, edad del entrevistado, profesión del entrevistado, trabaja en esta profesión desde, campo profesional, educación en (campo/ciudad) y peculiaridades de la entrevista. Mismas que define como hojas de documentación, las cuales tienen la finalidad de "documentar el contexto y la situación de recogida de datos". (Flick, 2018, p. 188)

Asimismo, para el caso del proceso de la codificación y categorización, se recuperó la estrategia denominada "codificación teórica" (Flick, 2018, p. 193), bajo el procedimiento conocido como codificación abierta, la cual "trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos" (Flick, 2018, p. 193). Para ello, primero, se clasificó información expresada en unidades de significado, para asignarles notas y conceptos (códigos), misma que, a su vez, se hizo línea por línea, tal como lo propone Charmaz (2006).

Recuperando a Flick, el tipo de códigos asignados fueron de dos tipos: a) los códigos construidos, que fueron "los conceptos prestados de las publicaciones de la ciencia social" (2018, p. 195), y b) los códigos *in vivo*, los cuales fueron los conceptos "tomados de los entrevistados" (2018, p. 195). Cabe mencionar que dicha estrategia está estrechamente unida al enfoque teórico propuesto desde la teoría de la economía de las prácticas sociales, denominado "constructivismo estructuralista" o "estructuralismo constructivista" (Bourdieu, 2007, p. 127), y con los enfoques metodológicos ya aludidos: enfoque deductivo y enfoque inductivo, conocidos también como nomotético e idiográfico (Gibbs, 2012, pp. 9-10). De igual modo, se recurrió al uso del ordenador que comúnmente se usa en la

investigación cualitativa, conocido como Atlas-ti, con la finalidad de recuperar la codificación teórica basada en códigos ─señalados en párrafos anteriores─.

Por otro lado, para el caso de la encuesta autocumplimentada, el paquete informático Excel, ayudó a concentrar de manera sistemática la información de todos y cada uno de los rubros construidos al interior de ésta. Lo anterior con la finalidad de obtener datos de manera más clara, precisa y concisa, que contribuyese a objetivar y materializar la información en forma de datos.

La recogida y el vaciado de la información derivada de ambos instrumentos, se hizo de manera paralela, debido a los tiempos estipulados para el trabajo de campo. En este sentido, cabe señalar que el proceso que tuvo lugar — en términos temporales— desde el diseño de los instrumentos para la recogida y análisis de la información, su validación, la aplicación del pilotaje, y propiamente, los finales, fue de aproximadamente dos meses y medio. Lo anterior, por los tiempos de los participantes y los sujetos de investigación. Los cuales —en algunos casos—, se vieron opacados por cancelaciones y aplazamientos.

#### 6.2.5.1 Uso y aplicación del análisis cualitativo.

De acuerdo con Atkinson & Delamont (2015), no existe un modo único que indique cómo es que debe realizarse un análisis de datos en la investigación cualitativa. Sobre todo, si se tiene presente, que alrededor de ésta existe una proliferación de propuestas en torno al surgimiento de variados y "nuevos métodos de investigación cualitativa" (Atkinson & Delamont, 2015, p. 369). Lo cual supone: a) que el trabajo en este tipo de investigación es parcelario y b) que la interpretación del mundo social, se ha diversificado.

Atkinson & Delamont (2015) profundizan en ello y sostienen que, en el primero de los casos, la parcelación es una fragmentación generada por la "hiperespecialización en la academia" (p. 370). Es decir, por la exigencia de una codificación y reflexión explícitas en la explicación de diversos fenómenos de estudio. Mientras que, en el segundo, tal diversificación responde a la necesidad de los investigadores sociales por explicar y comprender nuevas emergencias sociales, que, por su propia historia y naturaleza, están alejadas del positivismo. Atkinson &Delamont (2015) lo expresan de la siguiente forma:

> Exposiciones recientes de la historia de la investigación cualitativa y sus prácticas, con los cuales nuestras miradas divergen, tienden a ubicar estas diferencias dentro de un marco de referencia que supone un progreso y se remontan a una historia intelectual de la investigación cualitativa alejada de la postura positivista y en dirección hacia una diversidad posmoderna […]. (p. 370)

Esta postura reposa en estas premisas: a) que la ciencia social, en tanto que recupera la crítica social para conocer el mundo en la cual está inmersa, intenta dar cuenta de lo vivido como se le presenta de la manera más fidedigna posible; y b) que es preciso evitar las miradas reduccionistas y acabadas con las que un investigador social analiza tales realidades del mundo social.

Dicho lo anterior, la idea de fragmentación del trabajo en investigación cualitativa ─específicamente en lo correspondiente al análisis de datos─ tampoco supone una crítica al trabajo que se ha venido realizando en diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas; sino que dicha postura aboga para que se haga visible el inicio de un debate relativo a la complejidad del tema del análisis de datos al interior de las ciencias ya aludidas. Lo cual "significa prestar atención a las formas y los medios a través de los cuales las acciones sociales, los sucesos y las representaciones se ponen en práctica, se codifican o se encarnan" (Atkinson & Delamont, 2015, p. 374).

Por su parte, Bachelard (2000) discurre en torno al conocimiento derivado de impresiones meramente subjetivas, en tanto es un conocimiento engañoso, al igual que el que procede de una objetividad inmediata. En este tenor de ideas, plantea la necesidad de "unir la flexibilidad con el rigor" (Bachelard, 2000, p. 265). Apelando a este planteamiento, es posible decir que, el proceso de análisis en investigación cualitativa requiere tomar distancia de las manifestaciones fundamentalistas de lo que él denomina obstáculos del conocimiento científico, a saber: el "obstáculo epistemológico" (Bachelard, 2000, p.15), "la experiencia básica" (Bachelard, 2000, p. 27), el "conocimiento general" (Bachelard, 2000, p. 66), el "conocimiento unitario y pragmático" (Bachelard, 2000, p. 99), el "obstáculo sustancialista" (Bachelard, 2000, p. 115), el "obstáculo animista" (Bachelard, 2000, p. 176), entre otros.

Continuando con Bachelard (2000), es preciso apartarnos del pensamiento puramente empírico debido a que es inmediato. Y también del pensamiento que proviene de las intuiciones, por ser un conocimiento basado en las primeras impresiones. De tal forma que se cambie una cultura experimental en investigación, y con ello se derriben "los obstáculos amontonados por la vida cotidiana" (Bachelard, 2000, p. 21), y a su vez, se erradique el "falso rigor que bloquea al pensamiento" (Bachelard, 2000, p. 25), el cual se basa en un "sistema matemático que impide a veces la comprensión de un sistema nuevo". (Bachelard, 2000, p. 25)

Desde la perspectiva de Gibbs (2012), "la idea de análisis supone una clase de transformación" (p. 9). A partir de ello es posible decir que, dicha transformación envuelve llevar a cabo una serie de metódicos procedimientos, que van desde la recuperación de la información y su tratamiento, hasta la publicación de los resultados.

Pareciera ser que es Popper (2001), quien coincide con las ideas antes presentadas. No refiriéndose de manera particular con el planteamiento relativo del uso, la validez y la fiabilidad del análisis de datos en la investigación cualitativa; sino más bien a la formulación que hace respecto a la importancia de tomar decisiones metodológicas en la investigación científica. A decir de este autor, dicha importancia estriba en que, el posicionarse del lado de los positivistas o los no positivistas depende de la perspectiva que se tenga de ciencia, y con ello, si determinados enunciados científicos pueden ser o no probados, revisados, o, en su caso, reemplazados.

Este debate se extiende hasta la observación que hace Gibbs (2012), en torno a que el análisis que hace el investigador repercute de manera directa en la calidad del mismo. A su vez, dicho autor desvela que, el aducir a la expresión de calidad del análisis, es un tanto indeterminado, justamente, porque dicha calidad ─al menos en la investigación cualitativa─ se despliega sobre al menos cuatro elementos que operan como constantes en este tipo de investigación de manera reiterativa. Los cuales son:

a) La validez, que está asociada a la aproximación más fidedigna que, a partir del análisis, se tiene a la realidad que se está estudiando.
b) La fiabilidad, que se relaciona con el asegurar que el análisis que lleva a cabo el investigador tiene una coherencia.

c) La generabilidad, que se liga con el interés que tenga el investigador porque su análisis presente la menor cantidad de errores, y con ello, genere "un conjunto más rico de explicaciones de sus datos" (Gibbs, 2012, p. 140).
d) La reflexividad, que se vincula con el hecho de qué tan neutral se mantiene el investigador con respecto a su objeto de estudio.

Para el caso que nos convoca, los datos cualitativos de los cuales se hace uso para llevar a cabo dicho análisis, fueron: a) los textos, derivados de las transcripciones de las entrevistas realizadas; y b) los reportes numéricos, procedentes de la sistematización del procesamiento de las encuestas autocumplimentadas. No obstante, también se incorporó para dicho análisis, información relativa al registro de un diario de investigación.

El inicio del análisis tuvo lugar a partir del momento en que se comenzó con el trabajo de campo. Esto, debido a que, en el instante en que se ingresó al campo de manera virtual y a distancia, se tomó la decisión de trabajar un diario de investigación. Dicho diario de investigación, se condensó en un documento escrito que tuvo por objetivo dar cuenta del recorrido que, como investigador, se había hecho a lo largo del trabajo de inmersión con fenómeno de estudio. Algunos de los elementos que se registraron en este escrito fueron: a) la ubicación espacial y temporal de lo realizado en el trabajo de campo; b) la información y las impresiones recuperadas durante la socialización con los sujetos de investigación; c) percances a los que como investigadora se tuvo que enfrentar: aplazamientos, interrupciones, fallas técnicas con la conexión a internet, negativas en la disposición para colaborar en el proyecto de investigación por parte de algunos sujetos de investigación; y d) el trato con los sujetos de investigación.

Por otro lado, se procuró que el análisis englobara un "proceso descriptivo detallado", como sugiere (Gibbs, 2012, p. 13), debido a que éste contribuye a tener una "comprensión del entorno estudiado". A la luz del anterior planteamiento, las transcripciones realizadas se mecanografiaron en el procesador de textos Word, previa grabación de voz, herramienta instalada en el equipo de cómputo, y sin el apoyo del dictado de voz. En promedio la extensión por transcripción de entrevista osciló entre las veinte y veintidós cuartillas, en interlineado sencillo, fuente Times New Roman 12.

Tal como indica Kvale (2011), en lo relativo a que “no existe una transcripción válida de un relato oral, sino una variedad de formas de transcripción […]” (p. 148). Es decir, que a pesar de la no existencia de una transcripción de entrevista totalmente fidedigna de lo que dijo el entrevistado, sí es importante tener presente “los peligros como la codificación superficial, la descontextualización, la omisión de lo que vino antes y de lo que viene después del relato del entrevistado […]” (Gibbs, 2012, p. 20). Con ello, se repara en lo significativo que se convierte en este caso, el recuperar la entrevista de la manera más fiable posible a través de la revisión de las mismas y una vez transcritas, en un primer momento. Y, en un segundo momento, incorporar cierto grado de validez, a partir del atento cuidado de la transcripción a detalle.

Lo anterior, implicó llevar a cabo un proceso de corrección gramatical (Gibbs, 2012), con la finalidad de que fuesen más fáciles de leer y, por tanto, de analizar (Gibbs, 2012, p. 30). De acuerdo con Gibbs (2012), el nivel de la transcripción aludido en esta investigación, fue el “literal con dialecto” (p. 31); ya que, en éste, se transcribe lo que dijo el entrevistado, incorporando vocabulario que, para el caso del entrevistador resulta ser un tanto desconocido, pero para el entrevistado es de uso común en su grupo social.

De igual modo, el elemento referente al anonimato de la transcripción y confidencialidad de los sujetos de investigación, se aseguraron en un primer momento con el uso del documento conocido como “Consentimiento informado” (Gibbs, 2012, p. 152), mismo que firmó de recibido el sujeto de investigación. Y, en un segundo momento, con la eliminación de los nombres e identidades de los entrevistados, supliéndolos —en dichas transcripciones— por un código de identificación.

Tal como propone Charmaz (2006), “la codificación cualitativa es el proceso de definir de qué tratan los datos, es nuestro primer paso analítico” (p. 43). Dicha aproximación conceptual sugiere que es mediante la codificación, que el investigador traduce o nombra una serie de información que, proporcionada por el informante en un primer momento, no tendría sentido sino fuese acompañada de una clasificación que resuma aquel alud de datos. De modo que este proceso es ineludible para proceder a realizar cualquier tipo de interpretación analítica en una investigación.

En este sentido, la codificación implica desarrollar un proceso cuidadoso que sistematice la información de manera clara y precisa. Misma que involucra construir códigos a partir de la lectura hecha, que deriva a su vez, de la información proporcionada por los sujetos de investigación. En consecuencia, dichos códigos muestran la manera en "cómo se seleccionan, separan y ordenaron los datos" (Charmaz, 2006, p. 43). Subsecuentemente, dichos códigos precisan ser condensados en categorías, las cuales develan un trabajo de agrupación en torno a los fenómenos leídos considerados como relevantes (Flick, 2018).

Para el caso de esta investigación, los códigos generados fueron de dos tipos: a) los construidos y b) los *in vivo* (Flick, 2018, p. 195), como parte de una codificación abierta: línea por línea. No obstante, en esta investigación, el proceso de codificación se extiende hasta aquellas que se denominan como axial y selectiva (Strauss & Corbin, 2002). Lo anterior, porque: a) se vinculan las categorías a subcategorías siguiendo sus relaciones y b) porque se intenta dar cuenta de la integración refinada de la sistematización de categorías mayormente pulidas y concretadas en hallazgos, respectivamente.

Las dimensiones desde las cuales se procedió a realizar el análisis de la información, fue recuperando tanto la dimensión objetivista y subjetivista —derivada de la propuesta teórica que da sustento a esta investigación—. La primera da cuenta de las estructuras sociales externas o lo social hecho cosas, y la dimensión subjetivista de las estructuras sociales internalizadas o lo social hecho cuerpo (Bourdieu, 2008). En este tenor de ideas, es a partir de estas dimensiones que se presentan los resultados.

Los códigos construidos se muestran en dos niveles: 1. Descriptivos y 2. Analíticos. De acuerdo con Gibbs (2012), el primero de ellos alude a una aproximación simple de la información, misma que deriva de lo que "las personas han dicho sobre ellas" (Gibbs, 2012, p. 81). Mientras que el segundo refiere a superar ese acto simplista y poco acabado de la lectura que hace el investigador de la información obtenida; es decir, se advierte pulir con base a la teoría aquello que en un primer momento sólo se describe (Gibbs, 2012, p. 82).

## Capítulo 7. Las estructuras sociales externas o lo social hecho cosas

### 7.1 La dimensión objetivista

El presente capítulo tiene como objetivo dar cuenta de la dimensión objetivista que envuelve este proyecto de investigación. Para ello, se proporcionan elementos de análisis que permitirán conocer las estructuras sociales externas o lo social hecho cosas; es decir, al campo y algunos componentes que apoyarán su comprensión. La disposición de este apartado se desarrolla en tres momentos.

El primero denominado *Campo académico y prácticas de investigación educativa* propone dar a conocer las características del campo académico al interior del área de ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En consecuencia, se rescata el concepto de campo como lucha propuesto por Bourdieu & Wacquant (2015). En este sentido, se desvela por qué el campo funciona como un campo de luchas y cuáles son las tensiones y conflictos que lo nutren y cuáles son los efectos que produce al interior de los Cuerpos Académicos, tanto a nivel individual como a nivel colectivo.

Asimismo, se señalan las características que envuelve esa lucha: la legitimidad, la censura, lo disímiles que son la censura, la competencia entre académicos, la sobrecarga laboral y el control burocrático para con el académico —provenientes de la propia universidad a la que pertenecen, como de organismos externos a ésta, llámese Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y Secretaría de Educación Pública (SEP) —, así como la discreción. De igual modo, se plantea que el campo académico es posible pensarlo como un espacio plagado de complejidades. Algunas de éstas son: a) la relación que guarda con otros campos, por ejemplo: el político y el económico; b) la calidad del trabajo investigativo al interior de los Cuerpos Académicos y la percepción de ello según organismos de certificación; y c) el establecimiento de relaciones interinstitucionales con otras Instituciones de Educación Superior.

En un segundo momento, se desarrolla el tema *Capitales y Cuerpos Académicos* con el propósito de desvelar cuáles son los bienes que son objeto de lucha al interior del campo académico de tipo: social, cultural, simbólico y económico. Con la intención de objetivar dichos capitales, se identifica la formación de los profesores-investigadores de los Cuerpos

Académicos. Ésta, desvelada a través de las trayectorias laborales, académicas o escolares, en tanto conforman una vía para dar cuenta de la posición que ocupa el agente en dicho campo. De manera que se establezca una relación entre capital y posición del agente. En este sentido, se alude a un par de características que priman en la identificación de los profesores-investigadores como parte de un grupo en particular, en este caso, los Cuerpos Académicos. Las cuales son: a) pertenecer a un grupo en concreto y b) ser agente de un grupo de expertos.

De manera puntual, este apartado da a conocer las características de los Cuerpos Académicos y las lógicas de adscripción y funcionamientos de los mismos al interior del área, de acuerdo a: a) los intereses temáticos de los profesores-investigadores, b) el tiempo de incorporación al área —que está ligado a la lucha— de los recién llegados y los consagrados y c) la forma de ingreso al campo y la posición en el campo —en relación al capital social—.

Paralelamente a ello, se identifica que al interior del campo académico persiste una "lucha darwiniana" (Becher, 2001, p. 188), en tanto adaptación del profesor-investigador —según sus capitales—; así como la existencia de un proceso de migración académica —derivado de dichos procesos de adaptación—. En este tenor de ideas, se aborda la lógica de "dominante- dominado" (Bourdieu, 2012, p. 20) en la que el académico domina en el campo por los múltiples capitales que posee, pero que es dominado por la estructura de la que forma parte y en la que se revela un capital simbólico.

Por otro lado, se proporciona un panorama respecto a cómo dichos capitales inciden en la elección para liderar no sólo los proyectos de investigación que se desarrollan al interior del área de ciencias de la educación, sino de los Cuerpos Académicos, así como la posición que ocupan los agentes. Mismos que funcionan como objetos de distinción por cuanto qué actividades realiza y cómo las llevan a cabo —en consideración a su formación disciplinar—.

En este punto, se recupera cómo la actividad científica del profesor-investigador y la distinción que ésta otorga, está estrechamente ligada a las condiciones del contexto o a las lógicas existentes del campo bajo las cuales el agente puede ingresar, permanecer o ser excluido. Las cuales generan luchas y que se relacionan con las actividades impuestas por

organismos certificadores de la actividad académica: CONACyT y SEP, y en donde se pone de manifiesto, por ejemplo, la lucha por el capital económico y/o simbólico principalmente.

El tercer apartado titulado *Las estrategias empleadas por los académicos al interior del campo,* tiene como propósito dar a conocer las formas que el agente adopta —y de las cuales hace uso— para ingresar, permanecer u ocupar diferentes posiciones al interior del campo, o, incluso para conservar, convertir, reconvertir o aumentar sus capitales o el volumen de éstos.

En consonancia con lo anterior —y recuperando que las luchas al interior del campo son altamente simbólicas—, las estrategias en dicho campo que se pondrán de manifiesto son aquellas vinculadas a las denuncias, los sistemas de clasificación respecto al trabajo de colegas y las críticas en torno a ello. Las estrategias que logran identificase son las relacionadas con: lo que representa para los agentes ser investigadores y hacer investigación; el trabajo que desarrollan con los alumnos; el presupuesto que se destina para hacer investigación al interior de las universidades; las condiciones contractuales del profesor-investigador en la universidad; el establecimiento del trabajo colaborativo con colegas y/o pares académicos y otras Instituciones de Educación Superior; la permanencia en estos grupos selectos que es legítimo y legitimado; las que pueden ser de tipo individual o colectivo; y las que están atravesadas por discretos intercambios académicos —y que implican cierto grado de docilidad tanto a la institución como a los colegas—.

Asimismo, es de subrayar que, en las estrategias aludidas, se advierten una serie de factores que las interpelan y que se vuelven en razonables y justificables, a saber: la falta de condiciones institucionales para hacer investigación, la ética de los agentes y los procesos de colaboración que ello implica.

Finalmente, el tema referido a *La Illusio o interés al interior de los Cuerpos Académicos del área de ciencias de la educación* constituye el último elemento que explica la creencia que existe en los profesores-investigadores que por lo que se lucha, vale la pena luchar, y que, por lo tanto, es inherente a la dinámica de dicho campo. El objetivo de este apartado es identificar las distintas formas en que tales intereses aparecen y parecen como

desinteresados y que orientan las prácticas de los agentes, mismas que pueden ser o no conscientes.

En este sentido, los intereses que logran evidenciarse son: a) el interés práctico que hace referencia a aquello que importa y por lo que un agente debe su "existencia o la no existencia" (Bourdieu, 2007, p. 94) y b) el interés "ingenuo" (Bourdieu, 2007, p. 94) que aduce a aquello que el agente cree que debe ser, excluyendo de sí lo que le es ajeno.

Por otro lado, las características de los intereses que se desvelan son las siguientes: se vinculan con la perspectiva que el profesor-investigador tenga en relación a lo que es ciencia y el trabajo que ella demanda en cuanto a su posición como investigador; están ligadas a las estrategias que emplean los profesores-investigadores para sobrevivir en el campo académico; los motivos que las despiertan son distintos, ya sea en relación de su historia de vida, a sus trayectorias escolares y/o a sus trayectorias laborales; los intereses pueden o no ser conscientes y son proclives a ser de tipo económico, político o simbólico; se ligan al concepto de lucha por cuanto su intención es "defender las buenas causas" (Bourdieu, 2011, p. 171); se anidan a los gustos y a la cultura del agente como "producto de una historia" (Bourdieu, 2015, p. 15), así como a la perspectiva vinculada al qué, cómo, para qué y desde quién o quiénes debe atender la investigación educativa; y, son subjetivas.

Con la finalidad de entender cómo se ha construido el campo académico al interior de los Cuerpos Académicos del área de ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y cómo funciona desde su complejidad, se recupera el concepto propuesto por Bourdieu & Wacquant (2005) respecto a que el campo "como espacio de fuerzas potenciales y activas, es un *campo de luchas* tendientes a preservar o transformar la configuración de dichas fuerzas". (p. 155)

En este apartado, se rescatan los temas: capital, estrategia e *illusio* o interés. Lo anterior en tanto que: a) el capital confiere poder al campo (Bourdieu & Wacquant 2005, p. 155); b) las estrategias empleadas por los agentes dependen de la posición que ocupen en el campo (Bourdieu & Wacquant 2005, p. 155); y c) la *illusio* o interés, es la creencia vinculada al campo académico traducida en que aquello que se invierte y por lo que se lucha o juega,

es inherente a la dinámica de dicho campo y por lo que vale la pena estar (Bourdieu, 2007, p. 93).

En este sentido, se incorporan las categorías: a) relaciones objetivas entre individuos y b) relaciones objetivas entre instituciones, en su relación con las subcategorías: a) relaciones entre agentes (amicales, laborales, parentesco) y b) relaciones interinstitucionales. Las cuales se rescatan mediante las preguntas relativas a: 1. Complejidad de realizar investigación en México; 2. Relación entre investigación educativa con el contexto social, cultural, económico y político; y 3. Experiencia del agente al interior del área de ciencias de la educación.

### *7.1.1 Campo académico y prácticas de Investigación Educativa*

El estudio del campo académico se ha diversificado desde múltiples modos de abordarlo, a saber: en su dimensión política (Follari, 2008; Rodríguez, 2000), en su dimensión económica (Sieglin, 2019; Gil & Contreras, 2017; Chomsky, 2013), en su dimensión histórica (Clark, 1991; Quintar, 2019), en su dimensión científica (Becher, 2001; Bourdieu, 2009b; Guzmán, 2019) y en su dimensión administrativa (Pérez, 2001), por mencionar algunos. Esto, por constituir uno de los espacios que han tenido un lugar trascendente en las esferas político, social y económicas; ya sea por su incidencia en ellas —o a la inversa—, o porque cada una de las aristas desde las cuales se analice, depende de las experiencias obtenidas de los sujetos involucrados.

En este sentido, el campo académico se configura como un espacio que se construye históricamente; es decir, que existe temporalmente por quienes lo han construido así. De allí que se asocie con el término de estructuras estructuradas. O dicho en otras palabras, a "principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta […]". (Bourdieu, 2009a, p. 86)

En consecuencia, al interior del campo —en cuanto estructura de relaciones objetivas entre posiciones de fuerzas que lo activan o dinamizan—, se observan una serie de tensiones y conflictos que lo alimentan como se observa en los siguientes testimonios:

> Entonces yo lo que veo es que muchas veces también se dan estas luchas, ¿no? estas luchas internas. Digo, como campo de tensión […]. Pensando el cuerpo académico como este campo de tensión, pues hay luchas, cosas que no coinciden con lo que se define como cuerpo

> académico o lo que debería ser un cuerpo académico, y que, en la práctica, pues no ves qué esté sucediendo. (PI1)

> […] Te comentaba que en este cuerpo en el que estoy colaborando, pues me ha tocado cada vez, que se hagan menos reuniones para poder ver los proyectos, para sacarlos. Yo me junto con mi línea de investigación con quien estoy ahí, con tres compañeras que ahí trabajamos, pero el resto que es el líder del cuerpo académico no se reúne con todos. Entonces ahí entran conflictos ya muy personales que, si existen conflictos entre algunos miembros o algo, se complica totalmente este proceso para poder sacarlo adelante. Entonces ahí, incluso estábamos viendo en la semana pasada, pues la necesidad de poder hacer el cambio del líder del cuerpo académico porque, si no se pierde esta parte del trabajo colaborativo, ¿no? se individualiza y se rompe con las metas específicas que se pudieran tener. (PI4)

> En mi caso, de repente yo digo "pues hacía más investigación cuando estaba fuera de la academia, que en la academia" ¿no? porque pues a veces la academia no te da chance, ¿sí? como que tienen otra concepción u otra visión de lo que realmente es lo académico. […], es difícil, […] es luchar, pues contracorriente para poder lograr lo que quieres. (PI7)

Como se percibe, se identifica que el elemento lucha es una constante, resultado de la confrontación de las fuerzas que generan tensión y desconcierto entre los agentes involucrados. Por tanto, la lucha advierte un fenómeno que permite la formación de "culturas académicas desencontradas, fragmentadas, quebrantadas, en batallas por la sobrevivencia más que en las formas de interacción […]" (Basail, 2019, pp. 197-198). En este sentido, parece ser que, al interior del campo académico, la tensión y el conflicto son parte inherente de dicho espacio en el sentido de que es la cuota que hay que pagar para ingresar, permanecer, o bien, para ser expulsado del campo.

Aunado a ello, en esta lucha constante que mutila y nulifica al académico y su actividad investigativa, el fenómeno permite visualizar que paralelamente a ello existe la tendencia a la pérdida del trabajo colegiado. Lo cual genera el desmembramiento de dichos cuerpos, y, por lo tanto, aumenta la improbabilidad de su consolidación. Al respecto, es Castañeda (2011) quien señala que:

> La consolidación de los cuerpos académicos […], está determinada por un conjunto de factores diversos, como la naturaleza de las actividades que realizan los académicos, sus niveles de formación, su cultura organizacional y el tipo de institución en la que se desempeñan, así como por el modelo educativo de la institución. (p. 89)

Como se observa, la consolidación o no, de los Cuerpos Académicos está determinada por una serie de cuestiones multifactoriales que se dejan de lado al momento de que se les impone un estilo de trabajo rígido y organizacional específico, que no contempla la diversidad de quienes integran dichos cuerpos en distintos sentidos —en términos de afinidad disciplinar, temática e incluso cultural—.

Otra característica que se observa en los testimonios antes citados, es que se trata de una lucha que se considera legítima por quienes la detentan y por quienes la aceptan. Ésta depende no sólo de los capitales, los poderes o los privilegios de quienes son parte del campo, sino de las apreciaciones de los involucrados, traducidos a su vez en representaciones colectivas o individuales (Bourdieu, 2011). Esta apreciación es posible comprenderla a partir de lo siguiente:

> […] yo creo que cuando tú ya ingresas a una institución como profesor-investigador, te tienes que alinear. Una alineación primero a las líneas de investigación, y entrar a esos cuerpos académicos no es tarea fácil. Tienes que tener una serie de producción para poder incursionar en ellos. Entonces al inicio hay un canibalismo porque llega el nuevo, llega la nueva. Llegas a un ambiente donde incluso pues tenías de colegas a los que fueron tus profesores, tenías que demostrar por qué estabas ahí; por qué estoy aquí y demostrar por qué estabas ahí. (PI6)

En este sentido el reto de los iniciados es doble. Por un lado, implica ganarse un espacio que ya está construido y en el cual debe seguir y adaptarse a las reglas ya dispuestas. Y, por otro, involucra plantearse a sí mismos, el desafío de exponer los bienes que posee y que son dignos de que sean considerados como válidos para estar en ese espacio.

Al respecto, es posible decir que el campo se concibe como censura porque es el grupo al que el agente se somete a aprobación, y que, por lo tanto, le impone qué límites no debe sobrepasar y qué reglas debe acatar. Aunado a ello, el campo al situarse en una estructura determinada —esta misma estructura en la que está distribuido el capital—, es el grupo el que le concede o no la palabra; le da o no le da el *crédito*" (Bourdieu, 2008, p. 139) al agente.

En este tenor de ideas, dicha censura se da en dos modos: explícito e implícito (Basail, 2019). Es decir, los límites y establecimientos de reglas son de manera externa e interna a los propios Cuerpos Académicos, en tanto se dan en dos vías: por la institución a través de sus disposiciones, y por los colegas mediante la validación del académico y su

integración al campo. Un fenómeno que es posible desdeñar de acuerdo con el anterior testimonio es aquel que se vincula con que los agentes que están recién incorporados al campo se enfrenten de manera explícita con la "vieja guardia" (Becher, 2001, p. 103), en el supuesto que con ello asuma una acción de riesgo por lo poco que pueden perder o no, en tal lucha.

Por otro lado, se observa que las luchas al interior del campo son disímiles. Las cuales no sólo se vinculan a los bienes con los que cuenta el agente, sino por el tiempo de permanencia en dicho campo, los cuales para Bourdieu (2009b) son el conjunto de oposiciones que se establecen entre ocupantes en dos polos, planteando por tanto que las luchas de los advenedizos (los recién llegados al campo) y las luchas de los consagrados, son distintas:

> Obviamente ─como diría Bourdieu─, los recién llegados al campo, pues son los que tenemos siempre que picar piedra, tenemos que trabajar mucho. […] ya estaba trabajando en el área, pero no estaba aceptado en ninguno de los dos cuerpos académicos que existen en el área. Por lo tanto, al estar excluido, pues, eh… lo que yo hacía, lo hacía como investigador solitario. […] en los cubículos esos que parecen mazmorras, lugares de castigo, ahí estábamos con los excluidos. Entonces los excluidos comenzamos a hacer reuniones. (PI3)

De acuerdo con este testimonio, la lucha no sólo se desvela con respecto a los colegas ─integrantes de los Cuerpos Académicos del área de ciencias de la educación─, sino con respecto a la institución. La institución que, en tanto estructura estructurada, aplica el castigo institucional. No obstante, para el caso de quienes ya están consagrados al interior del área, la forma de lucha es distinta. Y, en consecuencia, el castigo institucional al que son sometidos, también. Mismo que surge mediante la casi imposición de aceptar un encargo laboral sin posibilidad de aceptar o no:

> Cuando ya estaba acá, me acuerdo que me llamaron para la […] del área o algo así. Y entonces yo dije "ay no" y me dice uno de mis amigos: "tu pasado te condena, relájate y acepta". Además, ese "acepta", pues este aquí no hay que digas "no quiero". O sea, es de "ya te vi, pues ya estás". No te preguntan "¿le gustaría estar en?". O sea, es "pues hemos pensado en ti para que estés aquí". […] ha sido a veces así por más que se esconda […]. Por ejemplo, ahorita te digo con este carrito de chocolate que tengo, que es mucho este trabajo, pues tienes que asumir. Tampoco puedo decir "pues no puedo, no quiero […]". Ya estoy aquí, algo tengo que hacer. (PI7)

> Yo considero que el castigo institucional puede tener como dos salidas. La primera es que te puede aniquilar. En la muerte profesional, obviamente no te extingues, pero como que tu espíritu profesional quedó aniquilado, haces, cumples, pero del cumplimiento de lo separado: cumplo y miento. […]. Pero hay otras condiciones en tu vida que juegan también un papel determinante que hacen que tú te resistas, que generes resistencia ante los embates del sistema, y tus convicciones, tus conocimientos, tu entereza, juegan mucho lo que tu decías en un momento, determinado: tus valores, tus principios éticos, tus principios morales, y por supuesto la gente con la que eliges, con la que te rodeas, ¿no? la responsabilidad y el compromiso que tienes con los demás, todo eso juega para ver hasta dónde el sistema te mata, te aniquila, o hasta dónde te genera esa resistencia para que tú puedas sobrevivir y salgas avante a ese nuevo conflicto, y en mi caso yo creo que fue de esta naturaleza. (PI2)

Con los testimonios antes citados, se avizora que la estructura juega un papel determinante en la labor del académico al interior del campo, pues es desde esta posición en que dicho académico asume una postura al respecto, sea de sometimiento o de resistencia. De manera particular, en el segundo testimonio, el elemento resistencia da sentido en concebir al campo como un espacio de dominación y no de dominio, en donde al interior de la academia, la lucha entre colegas, o entre agentes e institución es un motor para su propio funcionamiento.

De igual modo, la lucha con los colegas se visualiza en el sentido de la apropiación de los trabajos de investigación de manera fraudulenta, así como en los modos de convivencialidad entre quienes cuentan con cierta trayectoria en los Cuerpos Académicos:

> Yo tuve dos experiencias horribles en las que se apoyó a un investigador de la UNAM, líder y me botó, al final se quedó con mi material […] y ya no le di seguimiento. Y otro aquí en la UAEH: lideré un proyecto. La otra persona se lo queda, todos los puntos son para ellos, y al final me botan a mí. (PI 5)

> Ya fui presa, ya van dos veces que a mí me toca que plagian el tema y me plagian de estudiantes. […] resulta que con esa chica estuve como un año proporcionándole información, dándole asesoría y todo, y de repente me doy cuenta que ya no soy el tutor o el director de tesis, ya es otro colega ¿no? Otra más reciente [...] empecé a tutorar a una chica de la especialidad […] le empecé a dar bibliografía, etcétera, y resulta que la chica dice que nunca la asesoré […] yo la asesoraba y todo, y de repente me la quitan del comité. (PI1)

Al respecto, se avizora en este caso que la competencia es tan fuerte al interior de la academia y entre los colegas, que las ideas terminan por robarse "directamente en forma de plagio" (Becher, 2001, p. 127) o tomando las ideas del colega y trabajar con ellas lo más rápido posible y publicarlo o hacerlo suyo. O como diría Becher (2001, p. 127): "bajo el

disfraz más astuto de tomar ideas de otro y correr lo suficientemente rápido como para ganar la carrera".

El tema del plagio —como lo muestran las narrativas citadas— constituye un tema ético preocupante al interior de la academia, que en este caso se da entre colegas. Escenario en donde supone debe existir el respeto al trabajo del otro por ser compañeros, lo cual implica empatía de la labor académica, y porque la originalidad y creatividad del trabajo producido es un parteaguas para la reflexión y/o intervención puntual en contextos concretos.

A la luz de lo anteriormente expuesto, se considera pertinente recuperar el planteamiento formulado por Yurén & Izquierdo (2000), en donde revelan que existe una relación entre "la ética y el quehacer científico" (p. 22), haciendo énfasis en que la ética está estrechamente ligada a un proceso de identidad al interior de la academia. Mismo que se vincula a sentirse parte de una comunidad con similares intereses, actitudes y formas de pensar. Lo cual supondría que por identificarse con un colega al realizar las mismas actividades y estar inserto espacial y temporalmente bajo ciertas condiciones en determinado lugar, habría mayor empatía entre los académicos.

Mientras que la lucha con la universidad se desvela a través de la excesiva carga de trabajo con la que cuentan los académicos en el área. A saber:

> La universidad nos exige mucho. Presenten trabajos indexados, muestren su movilidad al extranjero, ¿y de dónde vamos a agarrar el dinero para eso? […] Entonces dices ¿qué tipo de apoyo y consideración? Sí, son pocas las vacantes, son pocos los profesores y es muchísimo trabajo. […] creo que a quienes hacemos bien la docencia y la investigación, se nos deberían dar ciertas consideraciones: más tiempo para investigar y menos cuestiones administrativas. […] el investigador debe ser liberado de las cuestiones administrativas. Consumen mucho tiempo; no estamos capacitados para ello y no nos formamos para ello. No nos corresponde. Yo no estoy de acuerdo en eso. (PI5)

> En relación a lo que decías de la docencia y la investigación, pues sí te van comiendo las actividades de gestión y de docencia, y entonces esto de la investigación pues igual como dice la canción "lo haces en el tiempo que te queda libre". Es bastante complicado cuando la misma institución que supuestamente debe fomentar el desarrollo de la investigación, la promoción de los investigadores, porque yo lo que veo es sí hay mucho interés en que seas SNI, pero no hay el interés de que quien es SNI tenga las condiciones para que logre, que siga manteniendo el SNI, ¿no? O sea, tú tienes que sortear una serie de obstáculos. (PI7)

En ambas narrativas, se identifican puntos de encuentro. Coinciden en que el trabajo es excesivo, derivado de la multiplicidad de tareas que debe atender el profesor-investigador al estar inscrito en un cuerpo académico. Situación que mengua el trabajo investigativo al interior de los Cuerpos Académicos, lo cual está en contraposición a las altas expectativas que tiene la universidad para cumplir con los indicadores de organismos externos como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

No obstante, esta excesiva carga de trabajo también es apropiada y aceptada como parte de una condición inherente al funcionamiento propio del campo, por tener conocimiento de que ello no ocurre de manera exclusiva en esta institución. Y que, además, es una situación que, pese a que es difícil de sortear, es el académico quien decide de qué manera la enfrenta:

> Pienso que, aunque hay luchas como en cualquier otra institución; es decir, ¿qué es lo que creo que sí puedo hacer? podría en un momento dado, renunciar y no me pasa nada, renuncio al cuerpo académico —que lo pienso hacer yo creo que a mediano plazo—, y formo otro cuerpo con el que sí trabajemos. El hecho de irse a otra institución, lo he pensado, pero lo trato sólo como una posibilidad, pero no es ni siquiera una cuestión que me agrade. Y tengo perfectamente claro que yo para la institución solamente soy un tributo para las estadísticas. No me molesta porque así son las instituciones. Entre esta o cualquier otra institución, cuántos SNI tienes, cuántos nivel 1, cuántos nivel 2, etcétera. Todo muy cuantitativo. No me molesta tampoco que para mí institución no le interese lo que yo hago, sino cuánto yo hago, cuántos artículos, cuántas ponencias, cuántos estudiantes egresados […]. Así que, si voy a contribuir para las estadísticas, aquí estoy cómodo. (PI3)

En estas posiciones, se avizora una polarización acentuada respecto a la experiencia al interior del campo académico. Dos que oponen resistencia y otra que se ciñe a las dinámicas que marca la propia institución. Dichas perspectivas desvelan una especie de sometimiento del profesor-investigador de manera casi inercial, en donde por un lado existe la percepción de un adelgazamiento en su libertad de acción respecto a lo que implica la actividad investigativa desde quien la desarrolla, y por otro, una posibilidad de acción matizada por el propio agente que a pesar de que se siente asfixiado, se da una autoimposición de lo que debe hacer desde una perspectiva institucional, mismo que provoca la caída a una especie de "disimulo o el acomodo de la realidad". (Basail, 2019, p. 205)

En lo tocante a ello, se advierte un aprendizaje de "las reglas del juego" (Izquierdo & Atristán, 2019, p. 136) al interior de la academia, la cual se asocia con entender cómo funcionan las Instituciones de Educación Superior y organismos certificadores en torno a la

labor científica, y en cuál es la vía por la cual los profesores-investigadores no sólo pueden ingresar, permanecer o promoverse en el Sistema Nacional de Investigadores (SMI), sino a cómo jugar con el sistema para la obtención de recursos en beneficio del desarrollo de un proyecto de investigación. Dicho en otras palabras y tal como argumenta Basail (2019):

La sobrecarga laboral y el traspaso de costos del trabajo entre los principales actores del campo académico tiene dos sentidos: uno vertical, de arriba hacia abajo o de jefes a subordinados, y otro horizontal, de un lado a otro, de trabajador a trabajador. (p. 188)

Con ello se constata "más jerarquización, burocratización, aislacionismo, sobreexplotación laboral y precarización de las condiciones y circunstancias del trabajo académico" (Basail, 2019, p. 188). Este tipo de manifestaciones de lucha y castigo institucional al interior de los Cuerpos Académicos están acompañadas de otras, como es el control a través de los procesos de burocratización al interior de la universidad. Éstos, se despliegan mediante una serie de mecanismos de los que son sujetos los académicos; por ejemplo, a través de la normatividad administrativa que regula y orienta la acción de los investigadores.

> Por ejemplo, en mi caso, cuando era libre de manejar mis horarios como yo quisiera, hacía muchísimas cosas, ¿no? y entonces de repente a alguien se le ocurre que […] tiene que checar. Esta importancia que le da en el caso particular la institución a las horas bulto […] porque estás trabajando en lugar de a la hora neurona, dices "pues, ¿a qué hora produces?", tengo que cubrir determinada carga. A veces me pasa que estoy revisando cosas […], pero ya hay que tienes que entregar tal, que tienes que hacer tal y entonces ese tipo de cuestiones que debiera ser lo sustancial en la producción académica, pues se ve limitado por las cuestiones burocráticas de gestión, de control […] te las tienes que ingeniar. Las universidades deben generar las condiciones para que haya esa posibilidad y esa libertad para hacer investigación. […] pero no hay esa confianza institucional. […]. (PI7)

> A mí me gusta mucho mi trabajo y recibo un sueldo por ello, pero a veces parece que está uno solo ante tantísimo quehacer, pero yo creo que también la institución debe de voltear para ver quiénes estamos, qué estamos haciendo, qué necesitamos para mejorar todo. (PI5)

Al respecto, se está en la posibilidad de plantear que este tipo de regulaciones, si bien, son parte de una serie de beneficios que obtiene el académico y que se extienden a temas relativos como la seguridad laboral —llámese goce de sueldo, servicios de salud, procesos de jubilación—, también pagan una cuota de tipo confesional —en términos metafóricos— a través de la aceptación del trabajo bajo reglas del juego establecidas sin posibilidad de ser alegadas, sino que se quedan al margen de lo pensado por muchos y externado por nadie.

De acuerdo con Pérez-Mora (2019), este hecho formula una bifurcación: a) el que el científico tenga la sensación de que la universidad le otorga protección y b) que este científico se supedite a estas lógicas organizacionales. Situación que encamina y ubica al académico a un callejón demasiado estrecho imposibilitado para actuar, y que, por tanto, el académico se vea forzado a alinearse a los fines organizacionales, mismos que vulneran su autonomía y dan pauta para que la labor como intelectual se supedite a "una labor reproduccionista del sistema". (Pérez-Mora, 2019, p. 37)

Se considera importante señalar que, con ambos testimonios, queda desvelada una petición implícita para con la institución en términos de que provea al académico de las condiciones necesarias mínimas para el desarrollo de sus actividades, sobre todo contemplando que dicha institución es la que solicita al académico enlistarse en el Sistema Nacional de Investigadores —producto de su trabajo de investigación—, así como lo asociado al cumplimiento de las diversas obligaciones académicas.

Por otro lado, se destaca el que, a este tipo de control burocrático, los profesores-investigadores se encuentren ante un escenario de precarización laboral y de "precarización del trabajo académico" tal como sugiere Basail (2019, p. 169). El primero caracterizado por una baja percepción salarial, y el segundo, por las pocas condiciones para realizar investigación con un buen financiamiento destinado a dicha actividad. A saber:

> […] tú vas a luchar por obtener apoyos económicos porque ves que el sueldo es bajo; es mucho menor que el de un profesor de educación básica. Un profesor de tiempo completo categoría inicial gana menos que un maestro de primaria de tiempo completo. Entonces, para poder tener todo lo que tienes alrededor, dice el lenguaje coloquial, es "correr tras la chuleta". […] tienes que tener armas, buscar alianzas. (PI6)

> Si te gusta hacer investigación, pues tienes que dedicarle tiempo extra fuera de la oficina, o hay que estar leyendo ya en la madrugada, o hay que estar en las sesiones para sacar esto que te mencionaba de los recursos, a veces hasta de tu propia bolsa para poder sacar adelante esta parte de la investigación. Si bien, nosotros pertenecemos a esta universidad, a veces el que puedan validar muy rápido los presupuestos o el dar salidas para la investigación se lleva mucho papeleo. El que yo quiera hacer investigación a nivel internacional y tenga que irme a una estancia, el papeleo es como un poco arduo, hay que solicitar los permisos, hay que ver que se libere el presupuesto […]. (PI4)

En este tenor de ideas, este tipo de fenómenos se ha traducido en "una amplia y gradual eliminación de certezas para individuos, grupos e instituciones […], envueltos en una carrera por dones, dádivas, favores o proyectos para conseguir recursos por concursos,

aunque supongan pasar por pruebas humillantes" (Basail, 2019, pp. 193-194). No obstante, se observa una cuestión singular en uno de los anteriores testimonios: la que se relaciona con el proceso percepción donde el académico es consciente de la travesía por la cual deberá transitar y aun así elige ser parte de ello. En palabras de Bourdieu (2012, p. 107), esto significa que "el dominado colabora a su propia explotación a través de su afección o de su admiración". Asimismo, esta serie de conflictos al interior del campo académico en ocasiones —tal como sugiere Becher (2001, p. 136) —, "pueden ser subterráneos o pueden desviarse". Lo anterior por dos motivos: uno tiene que ver con evitar hacerse de enemigos al interior del área o la institución; y el otro, por optar por la simulación del buen trato entre colegas, así como entre académicos e institución.

Desde esta perspectiva y de acuerdo con Follari (2008, p. 87), la universidad "es el reino del sálvese quien pueda", ya que en tanto opera como selva académica, el académico es quien cuida de sí mismo con los recursos que tiene a su alcance. En este sentido, asume que la existencia de conflictos y luchas queda velada también por los intereses de los propios académicos, sean económicos, académicos, políticos o ideológicos. Asimismo, agrega que parte de los procesos burocráticos que se despliegan al interior de las universidades se vinculan de manera directa a los nuevos procesos de "privatización de las universidades" (Follari, 2008, p. 62) y la "transnacionalización de las universidades" (Follari, 2008, p. 101). Mismos que están albergados en las nuevas políticas públicas económicas que se imponen al interior de las universidades, traducidos en "rituales burocráticos". (Bourdieu, 2001, p. 74)

Como se advierte, el campo académico supone pensarlo como un espacio plagado de complejidades en las que está inserto el profesor-investigador. Una de esas complejidades reposa en el hecho de que dicho campo mantiene vínculos con otros campos, por ser un campo relativamente autónomo de otros, a saber: el político y el económico, como se señaló en los capítulos 2 y 4, respectivamente (alusivos a la dimensión políticas de las prácticas de investigación educativa y el contexto). Desde esta perspectiva, la lectura aproximativa que pueda hacerse en torno a ello no es fácil, ya que uno de los efectos negativos en las comunidades académicas es su desempoderamiento.

Al respecto, Sieglin (2019) sostiene que el ámbito de acción de la comunidad académica está circunscrito al campo académico en el cual el profesor-investigador tiene

incidencia: docencia, investigación, gestión y difusión. Mismo que refleja su inclusión en actividades que engloban la toma de decisiones en temas trascendentes al interior de las universidades (aquellas que involucran la evaluación de programas educativos o de producción científica, titulación y difusión). Escenario que irónicamente, no trasciende en la toma de decisiones respecto a su incidencia del cómo es objeto de la toma de decisiones institucionales que orientan su actuar en las universidades; mismas que están preestablecidas con antelación.

Estas formas de dominación-subordinación, Sieglin (2019) las entiende como un hacer cotidiano, el cual se implementa vía los "periódicos informes de productividad y los complementos salariales basados en mediciones de la productividad, los registros de asistencia, la video-vigilancia de la actividad docente y los cambios contractuales para el personal académico de ingreso reciente" (p. 94). Sieglin (2019) agrega que dichos sistemas de control se trasladan del sector empresarial que se complementan con otras formas de tipo político-económicas y que coexisten con las académicas en las Instituciones de Educación Superior, por ejemplo: las evaluaciones del desempeño académico y/o docente, el llenado de formatos para los procesos de certificación del Sistema Nacional de Investigadores, Perfil Deseable PRODEP, sistema de estímulos a la productividad académicos, entre otros.

En este tenor de ideas, se observa un problema coyuntural en el trabajo que desarrolla el profesor-investigador al interior de las universidades, el cual se vincula a la preservación de la supuesta "la calidad de la educación superior en México mediante la creación de los Cuerpos Académicos" (Heras, 2005, p. 214), valorada en términos de qué produces y con quién produces, o, si esa percepción de calidad se impone por una visión de cantidad relacionado a cuánto produces y en qué tiempo produces. Al respecto, se presentan los siguientes testimonios:

> […] hay algunas cosas que me desencantan. Tienen que ver a lo mejor con las cuestiones administrativas, de pronto con las que uno se topa, a veces de pronto, por ejemplo, nos piden reportes dobles y es de las cosas que a veces como que pues te desesperan porque son cosas que te quitan mucho tiempo y te entorpecen de repente con la labor, sobre todo porque están duplicadas muchas de esas actividades. Porque de pronto tienes que entregar por ejemplo el informe de PRODEP, y al mismo tiempo estar haciendo el informe, por ejemplo, para el estímulo académico; entonces son dos informes muy similares en donde entregas este pues todo lo que es la actividad del año que hiciste, a cuántos estudiantes asesoraste, cuántos artículos publicaste, cuántos cursos impartiste, cuántas conferencias diste, etcétera. (PI8)

> Sucede que nos convertimos en multitareas. Ya no es tu esencia original o tu temática la que tienes que cultivar, sino qué es lo que te está demandando la institución, pero también las instituciones con las que colabora la universidad, en este caso con […]. Y así vamos sorteando la investigación. El mundo académico, es un mundo que yo le llamaría cosmopolita. O sea, no estamos solamente para una región o para un estado, sino estamos para un mundo, para una globalidad. (PI6)

> Nosotros los académicos, estamos entre la espada y la pared porque tienes que estar cumpliendo con los indicadores PROMEP, con los que te dicta la SEP y tienes que rendir cuentas. Yo no pertenezco al SNI del CONACyT, pero hay colegas que ya pertenecen al SNI. Los que pertenecen al SNI están trabajando, pensando en esta racionalidad medios-fines. Están pensando en que tienen que estar publicando ahorita, mañana y siempre […]. Ellos están en otra dinámica de trabajo de que tienen que estar publicando, y el hecho de que tiene que estar en un cuerpo académico, a lo mejor sí les ayuda porque también es un indicador que tiene CONACyT. Pero lo mide CONACyT en términos de lo individual, no tanto en términos de lo colectivo y los cuerpos académicos son un ente colectivo. (PI1)

Como se observa, este tipo de dispositivos desencadenan malestar y agobio entre los académicos, no sólo porque se vinculan a los diversos mecanismos de monitoreo de sus actividades, sino porque constituyen modos que desvían la atención a la que deben su labor: la investigación. Mismos que sin ser discutidos al interior de la academia con quienes no pertenecen a la academia —nos referimos a los tomadores de decisiones —, son "introducidos bajo el pretexto de la rendición de cuentas, la mejora organizacional permanentes, la excelencia académica y la internacionalización". (Sieglin, 2019, p. 99)

En este sentido, es claro que tal tipo de gerencialismo universitario y mercantilización de la docencia y la investigación, impiden que exista autonomía al interior del campo académico. Lo cual se refleja en la poca libertad en que los profesores-investigadores pueden gestionar sus tiempos, espacios y recursos. A su vez, ello genera la vulnerabilidad en la academia y hace evidente que los indicadores vinculados a la calidad y a la excelencia académica —asociados a la cantidad y provenientes de las políticas neoliberales— importen más que el trato no cosificante que se le da al investigador.

Por otro lado, lo anterior es susceptible de ser analizado desde lo que se plantea como el "*ethos* meritocrático de desempeño competitivo y productivo, sujeto a la evaluación y planeación externa" (Moreno, 2010, p. 45). De acuerdo con Moreno (2010), dicho *ethos* emerge de un conjunto de instrumentos de política educativa derivada de un modelo tecnoproductivo instaurado durante la década de los 80 y 90. Misma que descansa en el

postulado relativo a que en el campo académico es financiado según las capacidades y condiciones creadas al interior de éste por quienes participan en él, los cuales se relacionan a la "excelencia, calidad, eficacia, eficiencia, productividad, pertinencia, competitividad, vinculación productiva, evaluación, desempeño, acreditación, planeación, gestión del cambio, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, redes de aprendizaje global y diferenciación académica por estímulos no salariales". (Moreno, 2010, p. 46)

Por otro lado, se observa que la actividad investigativa al interior de los Cuerpos Académicos al estar supeditada a los cambios y exigencias de una sociedad cosmopolita y no estática, la personalidad del investigador se caracteriza por estar de algún modo desintegrada.

De acuerdo con Witker (1976, pp. 32-33), ello implica que "el hombre de ciencia latinoamericano […] está más preocupado por conservar su reconocimiento como científico y alienarse culturalmente industrializada en el campo de la comunidad científica dominantes que en su propio país de origen".

A la luz de los anteriores planteamientos, la información que proporcionan los académicos, se profundiza con lo siguiente:

> Desde el punto de vista de PROMEP, el buen académico es que tiene un buen equilibrio por ejemplo en lo que es la docencia, la tutoría, la investigación, la gestión y la divulgación de la ciencia. Desde el punto de vista de la institución es el que dice a todo que sí. "Oye, te voy a dar este seminario; oye ve y haz esto, sí; ve y haz aquello". Desde el punto de vista del CONACyT, el buen académico es aquel que publica, que es resultado de sus investigaciones, y que además forma recursos humanos, y que publica en revistas indizadas. […] la mayor parte de la evaluación tiene que ver con eso, o sea como los tacos de la esquina "¿cuántos, cuántos, cuántos, joven? ¿cuántos artículos, dónde los publicaste, los publicaste solo, los publicaste con estudiantes, con colegas […]? (PI3)

Lo aludido corresponde a la génesis de la institucionalización de diversos sistemas de certificación en México; por ejemplo, el caso del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Gil & Contreras, 2017). La creación del SNI, promulgado en 1984 buscó amparar la situación endémica de la condición endémica generada por la crisis que ya desde 1982 atravesaba al país. Ante tal escenario, los salarios de los académicos se vieron afectados por la inflación. Condición que su vez, orillaba a éstos a buscar dos vías de escape: adquirir otro empleo o emigrar al extranjero para continuar con sus trabajos de investigación. La característica singular del SNI en sus inicios fue:

> Dotar de ingresos adicionales, no atados al salario (concebidos como beca o estímulo), a los investigadores de tiempo completo, esto es, transferir recursos adicionales, previa evaluación de pares, con el objetivo de compensar, en lo posible, la pérdida de la capacidad de compra por la vía salarial (Gil & Contreras, 2017, p. 2).

En este sentido, el SNI constituyó una forma de acceso para la obtención de un apoyo que descansaba en la lógica del pago por el mérito a quienes ya hacían investigación, y también como una forma de distinción "a quienes tuvieran los rasgos de distinción de un investigador internacional o los suficientes merecimientos" (Gil & Contreras, 2017, p. 2). De tal manera que el SNI fue un instrumento de política pública que con el tiempo se desvirtuó en el momento de que el Estado Benefactor fue reemplazado por un Estado Neoliberal.

Lo anterior se argumenta en el hecho en que ahora el SNI constituye una vía de acceso abierto —incluso para aquéllos que aún no se dedican de tiempo completo a la investigación— para la generación de estratificación al interior de la academia, así como en si dicho pago adicional es ahora un incremento económico en sus ingresos. Esta situación provoca polémica al cuestionarse si efectivamente dicho pago por mérito evaluado atiende "la calidad de la formación doctoral, la pertinencia de las publicaciones o la capacidad de formar nuevos investigadores". (Gil & Contreras, 2017, p. 6)

Por otro lado, el desarrollo de la investigación educativa al interior de los Cuerpos Académicos del área de ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, también se dificulta en el sentido de que, como universidad pública estatal —y beneficiaria de recursos federales— tiene la obligación de establecer relaciones interinstitucionales con otras Instituciones de Educación Superior a nivel nacional o internacional. Situación que, de acuerdo a algunos testimonios, ésta aún se encuentra en proceso de consolidación:

> Vamos muy lentos en el plano internacional. Son muchas cuestiones que implican esta colaboración internacional: primero, es buscar los vínculos, y vínculos no hay. Nosotros tenemos unos vínculos con España, con Cuba que está a medias, en inicios, y ahí nos vamos quedando todo el tiempo. No hay una generación clara, yo como investigador, como PTC, pues hago una investigación cada año. Invitan a unos dos o tres investigadores a una conferencia y hasta ahí quedamos. Desde la maestría se les invita a que formen parte de los comités y de alguna forma hay una colaboración internacional. (PI5)

> Anteriormente se aprobaban bastantes proyectos y bueno creo que en ese momento nos dio la oportunidad […] para participar en algunos proyectos ya dentro de esta área. […] participamos en un proyecto que se llama Recrea con varias universidades a nivel nacional, no solamente era un trabajo de la universidad. Fue un trabajo muy enriquecedor porque estuvimos trabajando incluso con Normales […]. Trabajar con comunidades de aprendizaje, eso fue también extraordinario porque no solamente era escuchar la voz del experto, del investigador, sino también quien estaba en las prácticas educativas, pero formales. (PI4)

Dichas narrativas constituyen un vacío o una veta en donde la institución podría verse favorecida al atender las demandas y solicitudes de sus académicos. De tal manera que como señala Quintar (2019, p. 265), el trabajo académico cimiente una ruptura "de la inercia de cumplir con el orden establecido y el trabajo poco edificante" de los científicos al interior de las universidades.

Aunado a lo anterior, es necesario subrayar que, en los testimonios antes aludidos, los profesores-investigadores dejan entrever el valor que tiene la actividad investigativa en marcos de colaboración con otras instituciones, y, por tanto, su preocupación por establecer un diálogo entre aquellos que estén interesados en generar comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica investigativa.

En este sentido, romper con lo tradicionalmente impuesto y/o asumido o no, al interior de los Cuerpos Académicos, supone establecer un punto de anclaje para el disloque de que convencionalmente constituye establecer redes de colaboración y que tiene que ver con estar en busca de nuevos horizontes, en donde se entreteja el trabajo con otros contextos, otras instituciones, otros países, otros centros de investigación. Labor que definitivamente no es fácil por aquellos recursos y medios con los cuales se precisa contar en el área de ciencias de la educación, sino también con el tiempo que requieren los académicos para realizar gestión académica.

Finalmente, es posible plantear que, al margen de los anteriores planteamientos, el CONACyT, la Secretaría de Educación Pública y la propia universidad fungen como instituciones elitistas que otorgan poder en tanto se configuran como instituciones de consagración académica (Bourdieu, 2013), pues no sólo confieren reconocimiento al trabajo que se desarrolla al interior de la academia a quienes cumplen con los indicadores que les

son exigidos, sino que además este reconocimiento otorgado abre la probabilidad de que sea reconocidos por el resto de la comunidad científica.

En este punto, se está en la posibilidad de formular de manera aproximativa que el campo académico mantiene relación con el campo político no sólo a través de la incidencia que pudiese tener el primero en este último, sino a la inversa; esto es, a través de la implementación de políticas públicas económicas que estandarizan el ritual burocrático que debe atender el profesor-investigador. Lo anteriormente expuesto, se evidencia a continuación:

> La labor es muy satisfactoria. Otro punto adicional que yo quisiera poner como en énfasis, es esta parte de que a mí siempre me ha llamado la atención en términos de generar producción del conocimiento, que al final tenga un impacto, un beneficio […]. Lo que luego se lo decía a los chicos "aunque sea en beneficio de una sola persona, que sea una iniciativa que a lo mejor tarde algunos años para después convertirse en una ley o en una iniciativa formal de algún programa educativo etcétera, pero si tenemos que hacer algo, que al final, pues tener com o un impacto en la sociedad". La sociedad mexicana requiere mucho de fortalecer la educación y si nosotros que estamos en el área de educación no tenemos iniciativas en ese sentido, pues creo que estamos mal. (PI8)

> […] cuando yo entro a la SEP, pasa un año, y entonces por ejemplo a mí me integran a un grupo de investigación, ahí mismo en la SEP […] decía qué interesante hacer una tesis de esto o incluso publicarlo, ¿no? en alguna revista científica […]. Y entonces ese tipo de información, le sirvió al subsecretario para posicionarse políticamente, ¿no? y entonces yo me di cuenta que uno le estaba haciendo la chamba, la talacha, a los tomadores de decisiones, ¿no? en este caso a los políticos, cuando eso también se tendría que haber publicado, digo, no sé si a lo mejor […] lo habrá publicado en una revista, no sé si eso ocurrió; la verdad, desconozco. (PI1)

> […] yo pienso que las instituciones se tienen que repensar, y lógicamente estaríamos pensando de que hay muchos retos por resolver y muchas deudas con la misma sociedad, problemas sociales, problemas de diversa índole. […] yo decía la parte económica pues sigue imponiendo sus condiciones incluso en la actividad científica. Lo que veíamos ahorita, ¿no? o sea sí hay un ethos científico institucionalizado, también detrás de eso, también convive un *ethos* económico. Entonces ¿qué debe de primar más: ¿lo económico, lo político o lo científico? […] yo digo que tenemos muchos retos por delante, […] hay muchos retos que no se han cumplido y también hay muchas promesas incumplidas. De repente se promete esto, pero lógicamente pues no se ha avanzado. Y aparte la ciencia también cuenta. (PI1)

Al respecto, Follari (2008) alude a que la mayoría de los intelectuales ha elegido mantenerse al margen de las decisiones vinculadas a la política y guardar silencio ante este tipo de estructuras político-institucionales. No obstante, como se revela en los testimonios antes citados, otros intelectuales optan por mantener una relación con dichas estructuras de

manera directa e indirecta, a saber: a) "ejerciendo su influencia sobre el poder, quedándose fuera pero elaborando propuestas que pueden o no ser consideradas" […] y b) colocándose "en una actitud de constante crítica del poder". (Follari, 2008, p. 36)

Desde esta perspectiva —y en cualquiera de los dos escenarios antes aducidos—, el intelectual se percibe como un experto, ya sea por los servicios que presta para la toma de decisiones —por el cual puede ser retribuido de manera económica o no, o con el posicionamiento en el sistema educativo mediante algún nombramiento—, o por la crítica aguda que emita de lo que considera poco coherente dentro de la política pública educativa. De igual modo, habría que poner en debate lo planteado por Bourdieu (2007) respecto a que, como propiedad indiscutible de los campos, es ineludible que, por ejemplo, el campo político tenga mayor poder que el campo académico y en qué términos.

No obstante, a pesar del ligamen —en ocasiones— poco certero, demasiado complejo y difícil entre campo político y campo académico, existen excepciones en este tipo de relaciones, como a continuación se expresa:

> Tenemos tantos problemas en la educación, tantas realidades que están afectando, tantos problemas que hay que comprenderlas, hay que interpretarlas y tomar decisiones sobre ellas y tratar de superarlas. […] algo que les digo a mis estudiantes, es: "las autoridades, las de la SEP, las que definen las normas para las prácticas educativas, para regular las prácticas educativas, me da la impresión que toman decisiones con las rodillas, no con la cabeza, ¿no? ¿Qué les hace falta? Pues les hace falta que como ustedes, como investigadores generen conocimiento nuevo acerca de lo que está sucediendo en las prácticas educativas, y se puedan poner a disposición de los tomadores de decisiones, para que las decisiones las tomen de manera informada" De repente al investigador no le toca, su tarea es generar conocimiento, pero ese conocimiento debe tener un fin, el fin tiene que ser aprender, saber que sí existen esas realidades, que se pueden tomar decisiones, pero no con las rodillas, sino con la cabecita. (PI2)

> […] por ejemplo la conclusión a la que llegó el equipo del doctor "x" fue que no había ni un solo niño a través de la historia de los campamentos migrantes —que empezaron ya hace muchos años, más de 25 años— que hubiera terminado su educación primaria y ¿por qué no la terminaban? Pues porque nadie lo documentaba […]. Entonces la recomendación que hace el Dr. "x" y su equipo a la SEP, es digitalizar todo este tipo de información, que se armara un programa donde los maestros de las escuelas informaran en qué nivel educativo estaba el chico y cuál era su nivel de avance para que si se cambiaba de campamento […]. Yo no sé si fue coincidencia o no, pero fue la época en donde se digitalizaron los resultados para toda la educación básica. Yo no sé si tuvo que ver eso, pero te digo esa es una muestra, un ejemplo de cómo una investigación, un buen conocimiento que generó la investigación, sí puede ayudar a tomar decisiones que valga la pena a quienes les toca tomar decisiones. (PI2)

Si bien, como argumenta Follari (2009) referente a que la relación entre intelectual y política es peligrosa debido al debate de los temas que son o no relevantes, es posible que un intelectual pueda "intervenir directamente en la política" (p. 119). Sin embargo, está presente otra vía también plausible, que es la relacionada con que, como intelectual, se tenga injerencia desde su propia práctica al interior de la academia "con total inobservancia de la intervención en la discusión social y política". (Follari, 2009, p. 120)

Por otro lado, los testimonios antes aludidos llevan a considerar como trascendentales los planteamientos formulados por Ben-David (1974, p. 219) respeto a que la ciencia posee una "utilidad moral" por cuanto constituye en sí misma un valor, sin dejar de tener presente que la ciencia también se ve opacada por intereses pragmáticos de grupos o sectores un tanto alejados del mundo académico. De allí que se reflexione sobre la pertinencia de desvelar que, al interior de las prácticas investigativas se preste atención en la triada existente entre "los valores y los intereses sociales y las ciencias". (Ben-David, 1974, p. 220)

En este sentido, parece ser que el entusiasmo por develar la relación antes enunciada, resulta por demás apremiante, por cuanto supone que quienes están inmersos dentro del campo científico, el campo académico y los campos político y económicos otorgan significados distintos a lo que desde sus perspectivas implica hacer investigación, entre los cuales es posible mencionar: razones y/ motivos, finalidades, poblaciones objetivo, entre otros.

Sumado a ello, esto permite revelar que existe de manera anticipada la creencia de que la ciencia lo puede todo. Dicha omnipotencia científica —menguada por intereses específicos, y en algunos casos por particulares— hace relucir una serie de frustraciones gestadas al interior de los campos ya señalados, derivadas a su vez de aquello que es o no permisible hacer. Lo anterior indica que es preciso reconocer que la ruptura, transformación o atención que la ciencia establece o puede brindar a la sociedad en sus diferentes ámbitos, está un tanto sobrevalorada, e incluso romantizada; no por lo que es o no capaz de hacer, sino por las especulaciones que giran en torno a ella, a saber: intervención, evaluación, reflexión para la resolución de problemas sociales de distinto carácter, sin observar que, para que ello ocurra, las condiciones en las que se gestan las prácticas de investigación educativa son distintas, complejas y por supuesto particulares.

De tal manera que inferir una perspectiva idílica de la ciencia y el desarrollo de las prácticas investigativas requiere ampliar la mirada de "racionalidad romántica" a la que refiere Ben-David (1974, p. 225) y pasar a una perspectiva multidimensional crítica que envuelve a la ciencia, las prácticas investigativas y a los académicos. Lo anterior en tanto que tales ejercicios permiten la concreción e incidencia en escenarios específicos que pueden o no implementarse a través de políticas públicas educativas.

Por lo que, a la luz de los anteriores planteamientos —y a riesgo de brindar una mirada reduccionista del campo académico—, es posible advertir que dicho campo se configura como un universo que mantiene un ligamen con el campo político y económico, pero no por ello deja de establecer cierta autonomía alejada de los mismos por su dinámica de funcionamiento y organización que son propios a la naturaleza histórica desde la que se construye y se ha construido.

Asimismo, se destaca que una de las propiedades del campo académico —en tanto campo de luchas—, es la que se relaciona con que en él existan situaciones que no se desvelan de manera inmediata a la mirada de agentes externos a ese universo, que no son explícitas, que no se discuten y que a los ojos de estos agentes externos pueden ser o no, impensables. Lo cual no implica que no sucedan. En este sentido, tales situaciones veladas aluden a aquellas posturas con lo que se considera debe ser o no, o se debe hacer o no. Mismas que lo ponen en marcha y que se ligan a su vez con aquello que está en juego.

Por otro lado, se pone de manifiesto que la estructura del campo se materializa a partir de las instituciones que en él se encuentran imbricadas, así como de las relaciones de fuerza sostenidas entre los agentes y las propias instituciones.

A su vez, es oportuno recuperar los planteamientos sostenidos por Bourdieu (2009b) relativos a que: 1. El campo académico y el campo universitario son lugares de constante lucha de poderes (el académico y el asociado al prestigio intelectual); 2. Este fenómeno que está basado en el conflicto se desvela mediante una serie de situaciones que parecen ser sistemáticas y reiterativas (la lucha por la obtención de recursos económicos y personales, las formas de apropiación de una idea o proyecto de investigación, el modo de reconocimiento dentro del campo académico, e incluso, las vías mediante las cuales un profesor-investigador se adscribe o es reclutado en el área académica de ciencias de la educación o en la propia universidad como más adelante se leerá en los subtemas 8.1.3 y

8.1.2); y 3. El suponer que la actividad intelectual está libre de condicionamientos y que es independiente de pensamientos propios ajenos.

### *7.1.2 Capitales y Cuerpos Académicos*

El capital se define por Costa (1976), como un "conjunto de bienes que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten o se pierden" (Gutiérrez, 2005, p. 34) al interior de un campo. En este sentido, son Gutiérrez (2005) y Cerón (2019) quienes plantean que los capitales son bienes por los cuales se lucha al interior de un campo, y que, por tanto, son considerados como legítimos. Por otro lado, de acuerdo con Bourdieu (2008b), los capitales toman diversas formas —también llamados especies—, a saber: cultural, económico, social y simbólico (Bourdieu, 2018); los cuales se presentan en diferentes estados: objetivado, incorporado o institucionalizado (Bourdieu, 2018), mismos que denotan la condición en la cual se encuentran al interior del campo.

A la luz del anterior planteamiento y con la finalidad de identificar cuáles son los bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen o se pierden al interior del campo académico —en tanto campo de luchas—, en este apartado se incorpora la categoría *bienes en forma de especies o estados: objetivado, incorporado o institucionalizados*, en relación con la subcategoría *reconocimiento legítimo de cualquier tipo y en cualquiera de sus tres estados*. Dicha relación se recupera a través de las preguntas relativas a: a) forma de elección para el ejercicio del liderazgo en un proyecto de investigación y b) rasgos de distinción, prestigio y/o reconocimiento al ser profesor-investigador.

Una forma de objetivar los capitales es mediante la identificación de la formación de los profesores-investigadores, mismo que se asocia a sus trayectorias laborales, académicas o escolares. De acuerdo a Bourdieu (1997, p. 82) la trayectoria se define como "una serie de *posiciones* sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio, en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones".

En este sentido, la trayectoria tiene que ver con la cantidad de capital con la que cuenta el agente: económico, social, cultural o simbólico en cualquiera de sus tres estados, y con el qué se constituye dicho capital; es decir, si es en mayor o menor medida el capital social que el capital cultural, o a la inversa. Por tanto, la trayectoria se refiere "a la evolución en el

tiempo del volumen y la composición de su capital" (Bourdieu, 2001, p. 106). De tal manera que es posible decir que el capital está asociado a la posición del agente en el campo, y, en consecuencia, a las relaciones que mantiene dicho agente al interior del campo.

Apelando al planteamiento anterior, resulta trascendente aludir que siempre que los profesores-investigadores del área de ciencias de la educación pertenezcan a Cuerpos Académicos, serán posibles de ser identificados como: a) "miembros de grupos concretos ligados a lealtades internas e influencias sobre la productividad" (Witker, 1976, p. 23) y b) como agentes que representan a un pequeño grupo de expertos. Condición que está relacionada a los capitales que poseen. Desde esta perspectiva y acudiendo al concepto de agente, éste, al interior del campo es capaz de actuar. Ello, en tanto la acción no constituye la "simple ejecución de una regla, la obediencia a una regla" (Bourdieu, 2007, p. 22). El agente social en este punto tiene un sentido práctico.

En este tenor de ideas, la incorporación de los agentes a dichas Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento —como parte de la conformación de los Cuerpos Académicos— está íntimamente relacionada con los intereses temáticos de los integrantes de dichos Cuerpos Académicos, que, a su vez, están precedidos por la formación de cada profesor-investigador. Ejemplo de ello es lo que se desvela al interior del cuerpo académico de Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular del área de ciencias de la educación, en donde se desarrolla la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: a) Curriculum, Innovación Pedagógica y Formación. A saber:

> Tengo diez años en el área como profesora-investigadora […]. El año pasado […] en academia —digamos, reunión del cuerpo académico—, me designan como líder del cuerpo académico de Evaluación, Planeación y Desarrollo Curricular. Yo estoy trabajando con la línea afín a mi formación, que es Currículo, Innovación y Formación. Entonces, estamos sembrando constantemente; es una siembra constante para que, si no hay sequía, pueda fructificar. Yo en el área tengo diez años; soy jubilada de SEP, de maestra de secundaria técnica, y cuando me jubilo de la SEP, me invitan a trabajar en la universidad. (PI6)

No obstante, existen casos en que la adscripción a un cuerpo académico no responde a la lógica antes planteada, quedando relegados de los mismos:

> Soy colaborador solamente porque yo soy investigador desde el 2016 a la fecha y actualmente no estoy adscrito a un cuerpo académico […]. Una de las razones es que nombran a estos

> cuerpos, como cuerpos consolidados, y al nombrarse como cuerpos consolidados, las líneas de investigación, por ejemplo, quedan estáticas. […] me parece que tendría que haber en ese sentido más flexibilidad y posibilidad de generar una dinámica de transformación propia de las líneas de acuerdo, incluso, a las dinámicas que se van generando en la sociedad. Me parece que, por cuestiones administrativas, por cuestiones de registro, por cuestiones de poder documentar, y que son lineamientos que ya vienen de alguna forma institucional, o políticas que vienen desde arriba en términos de tu universidad: cuántos cuerpos de investigación tienes, cuáles son tus líneas, cuántos cuerpos consolidados tienes, son indicadores que se determinan desde la política. Pero esos indicadores no están comprendiendo que nuestros procesos educativos son cambiantes y en todos los ámbitos, no sólo en educación, sino en todos los ámbitos. Los tipos de investigaciones que realizo están centrados justamente en temáticas como son el diseño educativo, en tutoría, promoción de habilidades que tengan que ver justamente con psicología, como: habilidades socio emocionales y relacionadas principalmente con lo que sería el diseño educativo, diseño de materiales, pues es como mi área de énfasis. (PI8)

Como es posible advertir, la no adscripción a un cuerpo académico de manera permanente también está vinculada a las temáticas de interés de los profesores-investigadores. Mismos que se relacionan de manera paralela con la incorporación al campo académico. Nótese que, en los anteriores casos, el tiempo de incorporación al campo determina de manera directa su estado al interior de los Cuerpos Académicos. Aunado a ello, la formación de los profesores-investigadores se relacionan con ese proceso de inclusión o exclusión, según sea el caso, ya que al ser compatibles o no, a las líneas de generación y aplicación del conocimiento tienen mayor probabilidad de adscribirse a un cuerpo académico.

De igual modo, en este punto se considera preciso subrayar que en la lucha al interior del campo académico:

Los consagrados despliegan una serie de estrategias que les permitan preservar su posición y extender su capital, pero los dominados, así como los recién llegados, tienen interés en desestabilizar las posiciones adquiridas y a desarrollar en consecuencia innovaciones, desvalorizando el capital detentado por los poseedores del poder establecido". (Boyer, 2015, pp. 32-33)

De modo que, el ingreso y permanencia en un cuerpo académico en el área de ciencias de la educación, se ve opacada por aquello que ya está dispuesto en los lineamientos institucionales. Lo cual genera inconformidades entre sus integrantes que limitan el trabajo

investigativo del académico en dicha área, y por lo tanto, hacen expreso una situación de segregación marcada, derivada a su vez, del tratamiento de intereses temáticos diferentes a los ya establecidos.

Por otro lado, se destaca que el capital con el que cuentan los profesores-investigadores está ligado a la forma de ingreso al campo y la posición que ocupa en el campo. A saber:

> Ingresé a la universidad precisamente un día como hoy del 2007; llevo ya catorce años laborando en la universidad. Yo ingreso en este caso para nutrir una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento, que es la de Estudios Sociales y Culturales en Educación. Aunque al transcurrir el tiempo, hubo una especie de salida de algunos colegas que ya llevaban incluso un poquito de tiempo en el área académica y por cuestiones del destino, algunos se tuvieron que ir a otra universidad […]. Mi posición digo, o más bien, dentro de las actividades que uno tiene que desarrollar es también nutrir otras Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, de tal manera que pues ahí me mandan, en este caso a nutrir la de Estudios Comparados en Educación que, incluso, curiosamente después me invitan, ya cuando yo termino el doctorado, me invita la Dra. "x" a ser parte también de ese cuerpo académico, porque resulta que la mayoría de los colegas que estuvieron en el área y que ya no están, dejaron huecos aparte del cuerpo académico, lo dejaron debilitado —digámoslo así—, y en lugar de que fueran seis integrantes, pues sólo habían como tres o cuatro. (PI1)

> Soy egresada de la primera generación del Doctorado en Ciencias de la Educación de la propia Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, segunda en titularme, y posteriormente, ingreso al área por invitación de la entonces Jefa de Área, en virtud de que necesitaban cubrir emergentemente un periodo de tres meses, un interinato como profesora-investigadora, de una persona que tenía permiso. Posteriormente, me vuelven a invitar, a renovar ese permiso por otros seis meses, y así sucesivamente. (PI6)

> Soy egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y estoy con una formación en ciencias de la educación. Hice […] una Maestría en Ciencias de la Educación y un Doctorado en Ciencias Sociales dentro de la Universidad Autónoma de Hidalgo. […] tuve oportunidad, primero egresando de la licenciatura de estar como auxiliar de profesor de asignatura en esta misma universidad. […] me gradúo seis meses de que termino la maestría y tuve la oportunidad de trabajar con un cargo de gestión dentro de la universidad también […] Yo seguía con un puesto de confianza. […] concluyo el doctorado y actualmente acabo de tener la Coordinación de la Especialidad en Docencia. […] finalizando el doctorado, obtengo la plaza de tiempo completo dentro de la universidad y ahora soy profesor-investigador, estoy bajo ese tipo de contratación. En el caso de tu servidora, tengo una familia que está formada en esta parte de doctorados. Se están tratando de abrir algún espacio en la gestión en una institución, y es muy padre porque, por ejemplo, con mi papá que trabajaba como director en la dirección interinstitucional de la universidad, con algunas otras universidades tenía mucho contacto, entonces el hecho de tener ese conocimiento, no sólo como la profesora, sino también como la hija que sobresale y demás, pues creo que también es muy benéfico porque te toca trabajar con otras universidades. (PI4)

En este tenor de ideas, se advierte que el capital social que les permite ingresar al campo académico, se da por diferentes motivos: a) por la red de relaciones que mantiene el profesor-investigador con colegas, b) por su vínculo con académicos a través de relaciones laborales o estudiantiles previas y c) por parentescos familiares con una posición burocrática en el campo. Situación que, de manera coyuntural, se ve aparejada con aquellos vacíos académicos que son generados por los procesos de migración de agentes que estaban adscritos al campo.

En este sentido y tal como se percibe en los testimonios ya referidos, el capital social que poseen los agentes se ciñen a "un acto social de institución" (Bourdieu, 2018, p. 222), los cuales se constituyen en la familia y la escuela. En el primero de los casos, el vínculo que es durable produce beneficios indiscutibles para el ingreso al campo académico. Mientras que, en el segundo, opera mediante la utilidad directa del establecimiento de relaciones laborales. Ambos tipos de relaciones envuelven un trabajo de sociabilidad que supone en algún punto del análisis que los agentes apuestan este tipo de capital para posicionarse en el campo, el cual puede involucrar o no, una inversión de tiempo y trabajo.

De igual modo, el capital cultural se hace presente a través de una serie de bienes vinculados a los que son producidos por un tipo de "inversión educativa" (Bourdieu, 2018, p. 214). El estado del capital cultural que se observa en las narrativas, es el institucionalizado, toda vez que se materializa en los títulos universitarios. Mismos que otorgan un reconocimiento institucional de quienes lo poseen —garantizando su valor en el campo académico—, respecto al de otros agentes.

Por otro lado, se observa que existen integrantes que están adscritos al área de ciencias de la educación —sólo uno de ellos de manera permanente en un cuerpo académico—, que han emigrado de otras Instituciones de Educación Superior: la Universidad Nacional Autónoma de México, por condiciones vinculadas a las pocas posibilidades de permanecer en dicha institución a causa de cuestiones sindicales, control de plazas, entre otros. En ambos casos, pareciera ser que su ingreso al campo estuvo relacionado de manera indiscutible por su trayectoria académica y por las relaciones sostenidas con otras instituciones e investigadores de renombre en los campos disciplinares que involucran las ciencias de la educación.

> Yo estudié la Licenciatura en Psicología en la UNAM. yo creo que me encontré con muy buenos investigadores. Una de ellas fue la Doctora "x" que era coordinadora del área de psicología educativa de la UNAM. Ella se formó con Skinner […]. Ahora sí que dicen que "al quien a buena sombra se cobija", no quiere decir que vas a ser en un futuro también un buen árbol que cobije". No es tan fácil llegar a la talla de ellos, no es tan fácil, pero pues eso también ayudó muchísimo. Bueno, "x" igual me llevó a "tú síguele como todo investigador, sigue sus líneas, formando investigadores" […]. Yo era más parte del equipo de "x", que de "x". Trabajamos mucho en conjunto. Luego ya a la estancia que en la que me ayudó Frida; me ayudó muchísimo para la estancia el Doctor "x" […]. Pues a me dijeron sabes que vete de la UNAM, pues te puedes quedar con horas aquí, también te puedes quedar en la Anáhuac con unas horas y en la Ibero otras y completar tu tiempo". Creo que es muy desgastante, "entonces ve colabora con la universidad estatal porque te formaste con recursos de la sociedad y ahora tú devuélvele lo que te ha dado la sociedad" y eso fue lo que hice. (PI5)

> Ya en la formación de posgrado, pues ya tengo más participaciones en actividades, este, de esta índole, participando en congresos justamente del grupo de investigación de allá, del programa en Barcelona donde estudié, ya tenemos participación. Después, con la conclusión de la Maestría, ya tengo participación en capítulos del libro y se va generando justamente esta actividad. Después, yo regreso a México y sigo trabajando en la Ciudad de México; trabajaba yo en la UNAM, y este, pero sólo tenía la categoría como ayudante de investigador. Entonces, desafortunadamente las cuestiones políticas, las cuestiones que tienen que ver con el control de plazas, para la promoción, etcétera, estaba muy cerrado y eso, además, adicionalmente a a lo que sería el caos que implica vivir en la Ciudad de México, me provocó regresar a mi ciudad natal. (PI8)

Como es posible advertir con los anteriores testimonios, quedan desveladas dos situaciones importantes. La primera en relación a lo que plantea Becher (2001), en cuanto a que al interior de la academia existe una "lucha darwiniana" (p. 188), en donde quienes son capaces de adaptarse a la serie de dificultades que los sistemas de certificación, las instituciones a las cuales están adscritos y con los mismos colegas que se imponen, son los que logran sobrevivir y sobrellevar los embates del sistema; mientras que los débiles terminan por claudicar.

La segunda situación se vincula con el hecho de que el académico, en esa búsqueda de pertenecer a un colectivo —y por tanto de hacerse de un lugar en la academia—, se ve forzado a migrar a otras instituciones. Lo cual supone una atribución subjetiva que otorgue sentido a su actividad, misma que se interrelaciona con una búsqueda de prestigio, aunque sea menor: en este caso, la migración se da de una universidad pública nacional a una universidad pública estatal.

Por otro lado, el capital social es reconocido por la cercanía que se mantiene con investigadores reconocidos en el campo académico relacionado con la investigación educativa, los cuales ocupan una posición importante en la universidad considerada la mejor de México. En este sentido, es visible el reconocimiento de dichas relaciones en un marco contextual común. Ello, en tanto que el capital social es considerado como un:

> Conjunto de recursos actuales o potenciales ligados a la posesión de una *red durable de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento; o, en otros términos, a la *pertenencia a un grupo*, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidos por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que también están unidos por *vínculos* permanentes y útiles. (Bourdieu, 2018, p. 221)

En este sentido, es posible plantear que los diferentes tipos de capitales con los que cuentan los académicos han influido en la forma de ingreso, permanencia y expulsión del campo. Los cuales operan mediante las "diferencias reconocidas, aceptadas como legítimas" (Bourdieu, 2018, p. 206), por cuanto son proclives a rasgos de distinción y/o de beneficio en función de un sistema que los clasifica.

Al respecto, es posible plantear que las distancias o proximidades al interior del campo académico son posibles de establecer a través del tipo y volumen de capital con el que cuentan cada uno de los profesores-investigadores, y es en este sentido que también se evidencia la lucha por imponerse unos sobre otros —nos referimos a los agentes— y logran cimentarse las clases o grupos (Bourdieu, 2007), como se alude en los subtemas 7.1.2 y 7.1.3, respectivamente.

Por otro lado, se observa que las trayectorias académicas y laborales de los profesores-investigadores del área de ciencias de la educación también subyacen a los modos de ingreso y permanencia en el campo académico. Mismas que se asocian a la formación y a los capitales con los que cuenta el académico dentro y fuera de la institución:

> Soy profesora-investigadora de tiempo completo, y el tiempo que tengo laborando en el área es desde octubre del noventa y nueve a la fecha. Y bueno, en ese inter, pues sí he ocupado algunos cargos dentro de la Universidad; por ejemplo, fui jefa de área por un tiempo, luego estuve como Directora de educación superior, aproximadamente dos años. […] por ejemplo ahorita que tengo la Coordinación de Investigación, Desarrollo e Innovación por parte del

> Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Coordino una revista científica que se llama Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades. […] cuando yo vengo a la universidad, yo no entré directamente al área; entré como directora de lo que ahora es la Dirección de Educación Superior, en ese tiempo se llamaba Planeación y Desarrollo de la Educación y pues la encomienda que traíamos era este generar nuevas carreras. De hecho, había renunciado a la universidad […], iban a reabrir la Maestría en Educación —y ahora ya es Ciencias de la Educación—. y entonces pues ya me dijeron que, si quería participar en la reapertura y pues igual les dije que sí, y dije: "bueno, pues voy a ver de qué se trata". De ahí, por ejemplo, me tocó estar en el equipo de diseño del Doctorado […] de los supuestos que teníamos detrás, es que en Hidalgo no había cultura de la investigación y el doctorado tenía que aprehender esas deficiencias, o esos huecos, más que deficiencias. (PI7)

> Estudié la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM. […] casi todas las materias que fui cursando tenían que ver con el área de investigación. Tomé Estadística 1, 2, 3 y avanzada. Hice una Especialidad de Planeación, Administración e Investigación Educativa, y luego, hice también un diplomado en Diseño, interpretación de encuestas. Inicié la Maestría, y de hecho mi tesis de maestría fue la investigación que financió la OEA […]. Siempre me ha interesado mucho la parte metodológica […] cuando estaba haciendo la tesis de licenciatura, tomé varios talleres sobre etnográfica, sobre formas de construcción de historias de vida. Hice el diplomado de diseño, elaboración y todo esto de encuestas, pues para saber cómo se hace un marco muestral, cómo se diseñan los instrumentos, etcétera. Igual, por ejemplo, cuando estaba ya como jefa de departamento y como subdirectora, inicié la Maestría de Investigación y Desarrollo de la Educación. (PI7)

> Yo trabajaba desde el segundo semestre de la licenciatura en el Sistema de Universidad Abierta de la facultad. En esa misma universidad abierta pues había muchos adultos; uno de ellos trabajaba en una dirección de investigación en una institución que es el CONAFE […] y un buen día me dice "¿sabes que están contratando auxiliares de investigador?" […]. Entonces ya fui, y dicho y hecho, la persona que me recibió, que era la Directora de Investigación, me dice "te recibo sólo porque te manda el licenciado", ¿no? no, no voy a decir este, y entonces pues ya me entrevista. Era a una persona egresada del TEC, y bueno, además, casada con un súper personaje que yo en ese tiempo ni sabía quién era, era uno de los fundadores de CONACyT. […] una de las personas que trabajaba conmigo había sido mi jefe de departamento en un área que es una subdirección que se llamaba Fomento Educativo, y a él lo invitan a trabajar acá a Hidalgo, y le preguntan que si conocía a alguien que tuviera experiencia y bueno ya le dice que yo. (PI7)

Las narrativas antes descritas permiten observar que el académico en esta lógica es un "dominante-dominado" (Bourdieu, 2012, p. 20); ya que por un lado domina en el campo por los múltiples capitales que posee con respecto a sus colegas, pero es a la vez, dominado por la estructura y su dinámica correspondiente. De tal manera que, a su vez, se vislumbra que existe un capital simbólico y un capital social interrelacionados, asociados a la posición que ocupa el agente en el campo; ya que, en tanto no haya reconocimiento por parte de la institución en torno al valor de sus actividades investigativas, de docencia o gestión —y de

las relaciones establecidas con otros colegas—, se perdería esa "fuerza mágica" a la que alude Bourdieu (2012, p. 97).

No obstante, es preciso hacer notar que, en este caso, la trayectoria académica del agente y el proceso de formación por el cual ha transitado constituyen un elemento en la forma de objetivar su capital cultural, mismo que corresponde directamente a la labor previa que el académico ha invertido en ello. En este sentido, la posición que ocupa el agente en el campo es directamente proporcional a las "expectativas colectivas" (Bourdieu, 2012, p. 97) instituidas o no, al interior de la universidad. Las cuales se traducen en un tipo de "creencias socialmente inculcadas" (Bourdieu, 2012, p. 97). Finalmente, como se percibe, la trayectoria y la experiencia del investigador conforman dos elementos que establecen un "proyecto intelectual" (Bourdieu, 2012, p. 244) basado en la coherencia.

A partir de este testimonio —y en relación con los anteriores—, es preciso señalar que la postura que mantiene Boyer (2015) es válida. La cual se vincula con que al interior del campo académico persisten relaciones entre agentes que son desiguales, mismas que dan fuerza a dicho campo, y, por lo tanto, lo definen.

Aunado a ello, los tipos de capitales que están en juego al momento de posicionarse en el campo, también están presentes en las formas bajo las cuales se eligen los líderes de los diferentes proyectos al interior de los Cuerpos Académicos del área de ciencias de la educación, como se advierte con el siguiente testimonio:

> Bueno, lo que pasa es que ahí por ejemplo son como dos vías. Por un lado, cuando son proyectos interinstitucionales, va el aval o la firma del Rector. Él es el que designa, el que elige, "saben qué, este es el que va a…". Dijo "¿a ver quién es el líder del cuerpo académico?", "ah, pues fulanita de tal", "ah, pues a ella es a la que voy a designar para que gestione pues la parte de los recursos económicos, parte académica, recursos humanos y lógicamente, supongo que ha de haber revisado el expediente o el curriculum del investigador o investigadora en turno. ya cuando hay la firma de un convenio entre universidades o entre instituciones de educación superior, o en este caso entre las Normales, pues también hay un aval, y que lógicamente allí quien respalda todo eso y quien se compromete es el Rector, y lógicamente quien compromete a los demás. Y entonces lógicamente pues ahí no todos iban a participar, no todos eran candidatos a participar en ese proyecto, el que gestionó el proyecto dijo "a ver voy a seleccionar a estos investigadores por su trayectoria, experiencia y nada más". Por otro lado, existe esa otra dinámica más interna en donde si tú perteneces a un cuerpo académico y tienes un proyecto de investigación, uno se ve obligado a integrar a los otros colegas de ese mismo cuerpo, porque aquí la idea es que, si uno tiene un problema, es para compartirlo; no es para que te lo quedes. […] lo compartes y compartes responsabilidades, compartes

> intereses temáticos, etcétera. Ahí, por ejemplo, no existe la mano invisible de Adam Smith; no existe la mano invisible del Rector. Los integrantes del cuerpo, junto con el que originó, creó o ideó el proyecto, ellos toman decisiones de forma colectiva, pero quien lleva el proyecto como tal, es el que tuvo la idea original. (PI1)

En este sentido, se avizora que, por ejemplo, el liderazgo al interior de los Cuerpos Académicos se vincula de manera inminente con "el poder de nombramiento y la institución, de la representación, el poder para construir socialmente, para otorgar importancia social […]" (García, 2001, p. 40). De tal manera que es posible plantear que el campo científico "ocupa una posición dominante en el campo de poder" (Bourdieu, 2007, p. 147), justamente porque al interior de él, las propuestas que emerjan desde la academia, tienen la posibilidad de incidir en la toma de decisiones que tienen lugar en el campo de poder. No obstante, también es necesario decir que, pese a que ocupa esta posición, no tiene más poder que el propio campo de poder: político y/o económico. Esto último, porque el campo científico está supeditado o dominado por el campo político y por el campo económico, respectivamente.

En este tenor de ideas, se destaca que "el capital simbólico en tanto capital de reconocimiento o consagración, institucional o no" (Bourdieu, 2007, p. 144) no tiene un valor mayor en otros campos, por ejemplo, en el campo religioso. Por lo tanto, el éxito o consagración social obtenido por un académico —ya sea por su pertenencia a la academia u obtención de premios — no tiene valor fuera del propio campo académico.

Para el caso de la elección de los líderes para los Cuerpos Académicos, se entiende que la lógica es parecida, en tanto se toman decisiones en conjunto, aunque ciertamente no se sepa con exactitud:

> No me ha tocado participar en las elecciones, pero por lo que he escuchado de unos compañeros, se hace en colegiado, o sea, en los cuerpos académicos. Lo que hacemos es hacer reuniones de manera periódica. Todo depende de qué tan fuerte es el que ejerce el liderazgo del cuerpo académico, y ya una vez que se tengan esas reuniones, bueno se establecen las dinámicas de trabajo, se establecen algunas metas, y si hubiera algún cambio pues e presenta la renuncia de quien está al frente para que se pueda llevar a cabo la elección de un nuevo miembro —que puede autonombrarse o se hace en consenso—. ahí a lo mejor con propuestas que puedan tener, para que se vea quién va a estar al frente de estos cuerpos académicos, de quienes estamos dentro del área académica, y entonces esos cuerpos y las líneas de investigación, allí ya se empiezan a elegir de acuerdo a los perfiles, los intereses de cada investigador […]. (PI4)

A la luz de las anteriores narrativas, de acuerdo con Bourdieu (1998), la fuerza a la que refiere, es de la que dispone el agente al interior del campo. La cual no sólo depende del volumen y la estructura del capital que posee, sino "del estado de la lucha […]" (Bourdieu, 1998, p. 293). Es decir, que dicha fuerza está condicionada al capital simbólico del cual el investigador representa en los Cuerpos Académicos. Ello, en tanto provee de una "autoridad que da el hecho de ser reconocido, elegido por la creación colectiva" (Bourdieu, 1998, p. 251).

Por otro lado, los de capitales con los que cuenta el académico al interior de los Cuerpos Académicos, se desvelan a través de los rasgos de distinción, prestigio y/o reconocimiento que son otorgados y reconocidos al ser profesor-investigador en la universidad. Los cuales están asociados a la posición que éstos ocupan en el campo académico. Lo anterior, se sustenta a partir de lo siguiente:

> Yo creo que, en un momento dado, sí nos distinguimos como te digo, pero por cuestiones más objetivas: nuestra formación. No va a pensar jamás igual —y lo digo con mucho respeto—, hemos tenido profesores que son ingenieros y no hay ningún crimen en ello, hace falta el pensamiento matemático y esta perspectiva, pero no va a pensar igual que un abogado, o que un sociólogo. Es decir, la distinción parte de cuestiones objetivas. […] más que una situación de pretensión de querer ser distinto, no, yo soy distinto por una ontología social; fui formado para pensar de una manera distinta a un educador, a un psicólogo, a un antropólogo, a un historiador. […] los conflictos están vinculados a estas condiciones objetivas. (PI3)

En este sentido, como lo devela el entrevistado, la distinción radica no en un acto premeditado por querer ser diferente y percibido en cuanto tal, sino en la propia naturaleza que envuelve su proceso formativo. Mismo que se relaciona con la formación y con los bienes que como investigador posee, los cuales le otorgan ciertas ventajas respecto a otros investigadores y que son objeto de lucha.

Asimismo, en la anterior narrativa se subraya que existe la percepción de que, incluso la lucha y la competencia al interior de la academia, sobrepasa la que se relaciona con los colegas y las propias instituciones, y llega hasta una lucha y competencia entre disciplinas (Becher, 2001). De allí que se intente establecer: a) una ruptura con los dominios jerarquizados, por ejemplo: que la metodología cualitativa es mejor que la cuantitativa o a

la inversa; y b) que un matemático no tenga posibilidad de empatizar epistemológicamente con un pedagogo.

De igual modo, existen apreciaciones que se ciñen a la distinción vinculada a las actividades que, como investigador se realizan. A saber:

> […] en el social no, pero académicamente sí tienes mayor reconocimiento cuando tú haces un ejercicio de esta naturaleza. Tan sólo el hecho de que seas docente universitario te da otro reconocimiento, en relación a ser solamente docente de educación básica […]. Yo creo que sí, yo creo que sí te reconocen de forma diferente en el aspecto académico, en el aspecto profesional, e incluso acá en la SEP, por lo menos los que me conocen, pues es igual, ¿no? Como lo dice Bourdieu, también es una cuestión simbólica, pero es una cuestión simbólica que tiene una reacción específica en las reacciones y decisiones que toma el otro en sociedad, ¿no? (PI2)

> […] es una parte simbólica, pero también es una parte económica, Sí, exacto, sí. […] ahí va a depender de uno, de cómo se posiciona uno en el campo científico porque por ejemplo hay colegas que pertenecen al SNI, que pueden ser desde el nivel candidato hasta ser emérito, o ser SNI 1, SNI 2, SNI 3, etcétera, y específicamente, estos colegas reciben cierto reconocimiento simbólico, pero también cierto reconocimiento económico, ¿no? o sea, una gratificación económica […] Hay que decir que existen diferentes tipos de reconocimientos, desde la misma sociedad, pasando por las diversas instituciones que regulan la actividad científica que es el caso de CONACyT, hasta la comunidad de científicos internacionales, que también se detecta a través de las redes de investigación, o esas redes que se van creando, a un conjunto de investigadores que aportan conocimientos para las disciplinas y el hecho de que de repente te citan en otro país, que recuperan tus pensamientos. (PI1)

En este sentido, el capital al que hacen alusión los entrevistados, es al simbólico. De acuerdo con Bourdieu (2012, p. 97), éste:

> Es una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor […], que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirlo, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera *fuerza mágica*: una propiedad que, porque responde a "unas expectativas colectivas", socialmente constituidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico.

A este respecto, el capital simbólico genera una especie de alquimia, pues no sólo produce beneficios de quien lo ostenta, sino que el reconocimiento que le es otorgado produce a su vez, una serie de esquemas de percepción y valoración que conllevan a una "adhesión inmediata, […] dóxica" (Bourdieu, 2012, p. 98) a los mandatos devenidos de las

estructuras implicadas. Siendo una característica peculiar de este tipo de capital, el que sea usual a todos los integrantes de un grupo:

> Está claro que no es lo mismo ser investigador de cierta universidad que de otra, precisamente por el apoyo y prestigio que ahí se ha podido desarrollar. Pero también, no es lo mismo ser un investigador que es SNI, que ser PRODEP, o con esos perfiles que se empiezan a desarrollar. Ahí también hay una diferencia. Para poder llegar a ser PRODEP, hay que cumplir con ciertos requisitos para poder tener ese perfil también lo tengo ahorita; pero para poder llegar a ser SNI o candidato del SNI, pues se requieren otras cosas. Depende hacer publicaciones en ciertos espacios, o hacer proyectos y demás. Para eso estamos trabajando ahora: para poder lograr entrar al SIN; sino por lo menos como candidato para poder hacer el caminito. Pero la bronca también es en esos organismos, porque para poder tener ese reconocimiento a veces van cambiando las políticas cada año. Entonces, ahora ya te aumentaron una cosa y otra y otra, y los presupuestos, los recortes. Entonces cuando uno aspira a tener este nivel, de repente cuando lo tienes pues hay más liberación de los tiempos porque te liberas para hacer investigación, digamos el SNI 2, el SNI 3, están dedicados a la investigación, y esto de la agestión y la docencia podría quedar un poco fuera, ¿no? pero cuando no se tiene eso, entonces para poder llegar a ese salto y llegar a ser SNI, pues tienes que cumplir con todo lo que implica ser SNI, pero aparte cumplir con todos los requisitos que hay en la institución. (PI4)

En este sentido, se observa que está presente no sólo la lucha por ingresar al campo académico que otorgue de manera inercial un reconocimiento por la labor investigativa, sino que se compite porque el trabajo investigativo sea trascendente y relevante en cuanto se destaque por la producción del conocimiento generado por el investigador. De tal manera que el ser Profesor de Tiempo Completo (PTC) o poseer el perfil deseable PRODEP, no es suficiente. Con ello se reitera el planteamiento de Becher (2001) en cuanto llega a la conclusión de que "la actividad académica no puede considerarse separada de las estructuras políticas y económicas más generales que la enmarcan" (p. 20). En consecuencia, se afirma que —en este caso— el comportamiento de los agentes corresponde a las condiciones de su existencia. O, dicho en otras palabras, que tal comportamiento está ligado de manera inminente al contexto.

En este punto y desde una perspectiva bourdieuana, el elemento *interés* juega un papel importante, ya que éste es lo que mueve al profesor-investigador para actuar de determinada forma el interior de un campo, el cual no es un acto gratuito. Dicho interés se puede traducir en el "querer ser y pertenecer a un grupo, y el reconocimiento que es buscado por todos" (García, 2001, pp. 22-23), o el capital como objeto de "competencia o lucha en el seno del campo" (Bourdieu, 2007, p. 144). De tal modo que el interés es la "condición de

funcionamiento del campo […] que guía las prácticas de los agentes, pues es lo que les hace concurrir, competir, luchar". (García, 2001, p. 23)

Un ejemplo de cómo los capitales con los que cuenta un investigador y la posición que ocupa, incide en el reconocimiento que le otorga tanto el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Secretaría de Educación Pública y la universidad, y cómo se desvela la lucha para conservar no sólo la posición, sino los capitales, se revela con la siguiente testificación:

> Sí, mira, por ejemplo, pues el perfil deseable de PRODEP que tienes que estarlo cultivando y cuidando y renovando. Es el primero; es que tú tengas ese perfil deseable porque ahí implica, se parte de un cuerpo académico y en un inicio pues tienes apoyos y recursos para hacer proyectos de investigación. Digamos el que tú hayas tenido un proyecto de PRODEP te va dando esa credibilidad investigativa. La otra, es el SNI sin duda alguna; aunque ingresar a SNI, en un momento es bastante complicado porque te pide solamente publicaciones en revistas que tengan reconocimiento internacional y de preferencia en otros idiomas. El SNI es difícil. A mí me parece que es un filtro bastante fuerte, primero adquirirlo y después para conservarlo, y después ascender. O sea, tienes que dar prácticamente la vida y pues solamente cuando trabajas en un tema y tienes y haces que tus estudiantes trabajen ese tema, pues es como tú puedes ir consolidando. Porque, por ejemplo, yo trabajo múltiples temas y eso es una observación que me hicieron en la última evaluación, que debería de enfocarme a un nivel educativo y a una sola temática. Bueno, pues es que las ciencias de la educación no te permiten eso, en las ciencias de la educación tienes que abrirte a temáticas y a niveles educativos variados. Bueno, y a pesar y en contra de ello, pues sí me dieron, soy candidata al SNI, por tres años finaliza. En 2019 me otorgaron un mérito Garza, una presea que se llama "Mérito Garza" que no existía, y que para mí fue sorpresivo que alcancé la más alta puntuación, tanto de directivos, de colegas y de alumnos, más todo lo que había logrado —que era el SNI y el perfil deseable—. Entonces, eso pues fue muy bueno, pero pues sí implica demasiado compromiso, y digamos que son los tres más relevantes, porque pues igual me han llamado para hacer actividades, pero pues son porque no hay otra opción. Somos pocos en el área, entonces no tienen otra opción. ¡Ah!! Perdóname, me faltó el estímulo docente. El estímulo docente el cual he tenido ya desde que empecé a ingresar y no lo he dejado. (PI6)

En concordancia con el testimonio anterior, se destaca que son visibles las ganancias que el profesor-investigador obtiene, producto de las prácticas investigativas. Mismas que se traducen en capitales de tipo económico, simbólico o social. De acuerdo con Bourdieu (2012), en este caso existe un ciclo de consagración que se cumple. Por un lado, se reconoce la legitimidad del agente por el tiempo y el trabajo destinados. Por otro lado, existe la obtención de un beneficio simbólico —y correlativamente económico — a lo invertido.

En este tenor de ideas, pareciera ser que el campo académico está provisto de un tipo de racionalidades legítimas y legitimadas que el propio campo impone y que el agente acepta. Según Bourdieu (2012, p. 87) existe un "toma y daca" en donde el acto de intercambio provee del acto relativo a que "un obsequio remite al contraobsequio" (Bourdieu, 2012, p. 88). Esto quiere decir que, si a la luz de los colegas y el profesor-investigador, la institución se beneficia por efecto del desempeño del académico según sus propios criterios en conjunto con los criterios del CONACyT y la SEP y ello incide en el reconocimiento de la universidad frente a los organismos externos, entonces, dicha universidad le devuelve aquello que invirtió porque ella también se ve retribuida simbólicamente.

Asimismo, la obtención del capital es de tipo económico, ya que es a través de dichos organismos que tanto los profesores-investigadores como la universidad se ven beneficiados con el financiamiento a sus proyectos. Lo cual esto último aminora la inversión que efectúe la universidad con sus Cuerpos Académicos.

Por otro lado, es visible que los programas de estímulos, llámese PRODEP promovido por la Secretaría de Educación Pública o aquellos que tienden de manera aguda a certificar el trabajo del investigador al interior de la universidad constituyen mecanismos "cada vez más sofisticados y con mayores requerimientos para sus aspirantes" (Heras, 2005, p. 211) que promueven la segregación, exclusión y, en consecuencia, la lucha entre colegas al interior del campo académico.

Finalmente, se desvela una domesticación de la vida personal del académico que deviene de su devoción a la investigación, en donde como agente social se involucra en "un mundo de alto compromiso como […] la ciencia […]" y en donde "encuentra casi imposible retirarse del mismo […]". (Bourdieu, 2012, pp. 150-151)

Por otro lado, se da también el caso de que ese capital social, económico y/o simbólico se ha perdido al ser expulsados del Sistema Nacional de Investigadores, justamente por no cumplir con uno de los criterios que marca CONACyT —y al cual han hecho referencia algunos profesores-investigadores insertos en los Cuerpos Académicos del área de ciencias de la educación—, vinculado a la producción de calidad de los investigadores. A saber:

> Sí. Sí, claro que existe. Una, pues es que, al entrar al gremio de los SNI, que es el mayor reconocimiento que se da, quien se distingue como SNI, pues ya le da un plus. Es el SNI 1, SNI 2, el SNI 3 y wow, ¿no? Todo el mundo te reconoce, te autoreconoces dependiendo también del ego de la persona. […] cuando fui SNI, digo fui —porque salí, me mandaron al descanso un rato— por falta de producción de alta calidad. Nunca me sentí. Yo creo que me faltó autovalorarme, de dónde estaba. Pero ahí sí te da un estatus, en la universidad el pertenecer al nivel; te dan incluso en el estímulo, te dan —bueno ahora ya lo quitaron porque ya cambió—, antes por pertenecer al SNI te daban una puntuación extra […], sí había una distinción. Sin embargo, en la universidad, no. O sea, sí porque mientras seas SNI, les sirves, porque les das puntos y les das una visión de "wow están en el SNI". Si sales, pues ya fuchi, adiós, tú ya no investigas, ya no eres SNI, ya no estás en el grupo selecto de que ahora todos los SNI, enfrente en una ceremonia, y los demás atrás o afuera. Entonces, dices "bueno mientras sea SNI, enfrente, y dejé de ser SNI, ahora ya ni me pelan". Pues, entonces, por ahí el concepto no cambia, pero pues uno al estar ahí tú dices "¿por qué razón salí? ¿Cuáles son las condiciones?". Si quieres darte tú explicación y te tienes mantener, entonces dice uno "bueno hay gente que sí ha subido al nivel dos, ha tenido coordinaciones y han sabido mantenerse". Pero sí te da un estatus, sí te da un estatus dentro de la universidad, y claro, pues lo económico te dan más, más investigación y de calidad, presentas y si acreditas ciertas puntuaciones, pues vas a recibir más dinero, más prestigio y un concepto más alto. (PI5)

En este caso particular, se advierte que al ser objeto de exclusión, el agente —quien pretendía permanecer en el sistema— pone "en tela de juicio los esquemas de producción y de evaluación ortodoxos, producidos e impuestos por las instituciones dominantes" (Bourdieu, 2012, p. 36). Lo que habría que analizar con mayor profundidad en consecuencia, es si en caso de haber permanecido en el SNI, dicho agente se hubiese atrevido a cuestionar tales disposiciones.

Desde esta perspectiva, es posible decir que en esta especie de "lucha por el monopolio de la legitimidad" (Bourdieu, 2012, p. 64), se observan dos posturas en pugna: la de los ortodoxos y la de los herejes, en donde sin la existencia de la segunda, no habría tal proceso de legitimación. Por otro lado, se revela que, como imposición de legitimidad, se ejerce un tipo de violencia simbólica que opera a través de la "complicidad de quienes son sus víctimas" (Bourdieu, 2012, p. 82). De manera que tal lucha se alimenta de las acciones que efectúan de los agentes.

Asimismo, se desvela que la jerarquía que ostentan los académicos que pertenecen al SNI que emana de un capital simbolizado, se convierte en un capital económico. Dicha asociación es posible establecerla en cuanto que aquello que es reconocido al interior de la

academia es digno de ser reconocerse por una institución que legitima tal reconocimiento a través del otorgamiento de un estímulo económico.

En este sentido, se puede plantear que un campo "es también un sistema de relaciones que se establece entre los agentes que participan en él" (Bourdieu, 2012, p. 267), los cuales, a su vez, están estrictamente relacionados con la transformación o conservación de los capitales que posee cada agente, y que, cabe hacer mención, dichos capitales tienen valía en relación al campo en el que están en pugna, a saber: simbólicos y culturales, principalmente.

### *7.1.3 Las estrategias empleadas por los académicos al interior del campo*

El propósito de este apartado es dar cuenta de las formas que el agente adopta y de las cuales hace uso para ingresar, permanecer u ocupar diferentes posiciones al interior del campo, o, incluso para conservar, convertir, reconvertir o aumentar sus capitales o el volumen de éstos. El concepto del cual se parte es el propuesto por Bourdieu (1997) que alude a que las estrategias son "mecanismos extremadamente complejos, a través de los cuales se contribuye a reproducir la distribución de los capitales y, con ello, la estructura del espacio social" (p. 33). Para ello, se desarrollan dos categorías: a) estrategias de defensa de la doxa y b) estrategias de heterodoxia; las cuales se vinculan con las subcategorías de conservación y de subversión o herejía, respectivamente.

En este sentido, las preguntas planteadas que recuperan los anteriores planteamientos son: 1. ¿cómo y cuándo fue el momento en que se inició en el oficio de investigador? y 2. Si, las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento al interior de los Cuerpos Académicos son pertinentes en el campo educativo. No obstante, también se incorporan algunos testimonios vinculados a la experiencia del investigador al interior de los Cuerpos Académicos del área de ciencias de la educación.

Según indica Bourdieu (1997), existen estrategias de reproducción de distintos tipos: de "fecundidad, matrimoniales, sucesorias, económicas y […] educativas" (p.33); de inversión simbólica (Bourdieu, 2018, p. 37); y profilácticas, de inversión social e ideológicas (Bourdieu, 2018, p. 120). Continuando con este autor, las estrategias implican una "posibilidad de respuesta activa frente a las coacciones estructurales que pesan sobre los agentes" (Bourdieu, 2018, p. 34). De manera que es posible plantear que, por un lado, las

estrategias empleadas al interior de los campos están ancladas a la variación del capital que se posee —en volumen y composición—; y por otro, que las estrategias utilizadas por los agentes dependen de la posición que ellos ocupen en el campo (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 155).

Desde la teoría bourdieuana, las luchas académicas al interior del campo científico son altamente simbólicas generadas de manera cotidiana, y en donde las estrategias empleadas no sólo son solapadas, sino eufemizadas. De tal manera, que una de las premisas sobre las cuales versará este apartado se relaciona con que, al interior del campo, las estrategias se manifiestan en forma de denuncia, de sistemas clasificatorios respecto al trabajo de los colegas o de la crítica hacia ellos (Bourdieu, 2001, p. 73). Por lo tanto, en dichos sistemas clasificatorios, el agente clasifica y es clasificado de acuerdo a la posición que se ocupe en el campo; el cual depende a su vez, de "la perspectiva o punto de vista subjetivo" (Bourdieu, 2001, p. 102). Mismo que se relaciona con el panorama que tal agente se haya formado en el tiempo, como se observa en los siguientes testimonios:

> […] cuando yo entro es ver esta parte educativa, es decir, primero ver los problemas de cultura cívica, de cultura política o de ciudadanía desde el punto de vista de lo educativo, que incluso cuando yo trabajé en la Secretaría de Educación Pública, […] yo estaba trabajando allí con otros colegas en torno al programa de formación cívica y ética, cultura de la legalidad […] yo ya estaba implicado en estos asuntos de la formación ciudadana. […] y bueno, esos intereses de investigación también me llamaron mucho la atención. (PI1)

> Sí. Fíjate que fue a raíz de cursar la maestría. La maestría en pedagogía que yo estudié, me abrió un panorama interesante, un panorama desconocido, como docente que era en ese momento, como directivo, porque yo llegué a ser directora de una secundaria técnica […] y ¿cuál fue la razón? que por primera vez yo tenía profesores doctores, ¿sí? Y sentí que un asunto que no logré resolver a lo largo de todos estos años de servicio que ya llevaba, es la identificación de aquellos alumnos de altas capacidades; alumnos que después llamamos "sobresalientes", y eso porque en una asignatura del desarrollo del pensamiento veíamos qué se hacía por esta población escolar en diferentes partes del mundo: Estados Unidos, Venezuela, Israel, España, y bueno, yo decía "¿en México, qué se hace?". O sea, no hay esa cultura de la investigación al seno de lo que es educación básica. Entonces, empiezo a incursionar, y me empiezo a relacionar con investigadores a nivel nacional, especialistas, ¿sí? y eso fue muy bueno porque conociste la parte teórica y la parte práctica metodológica. (PI6)

> Resulta que cuando hay cambios internos en el área y los miembros originarios, muchos miembros de los dos cuerpos huyeron de la universidad por "x" razones, entonces, o recuperaban miembros para que no se perdiera el estatus que tenían esos cuerpos o se

> desvanecían los cuerpos. […] fue cuando me invitaron a mí y a otros que estábamos excluidos. (PI3)

En este sentido y dejando de lado el "modo de pensar sustancialista, que es el del sentido común […]" (Bourdieu, 2011, p. 27), habría que analizar que no precisamente las tomas de posición o las elecciones que toman los agentes para su ingreso al campo vienen determinadas por algún tipo de estímulo económico, sino más bien por lo que representa para ellos hacer investigación en un tema que les es de interés, o, incluso, de lo que les significa estar en uno de los sistemas de certificación mayormente plausible en México en cuanto al tema de la investigación. El cual podría estar ligado a un capital simbólico o de reconocimiento, como a un capital cultural como "principio de diferenciación" (Bourdieu, 2011, p. 70), y, por tanto, de distinción a la vez.

Por otro lado, se vislumbran estrategias para el ingreso y permanencia al y en el SNI, que están ligadas al trabajo que desarrollan los profesores-investigadores con los alumnos:

> Entonces la investigación; es decir, la universidad solamente me da las condiciones para poderlo hacer, pero no con los elementos propios de la universidad, ni el área, ni mi cuerpo académico. ¿Con quién sí lo he podido hacer? Con mis estudiantes. […] en mi condición como profesor-investigador en general, de forma genérica, me permite hacer esto, Si no tuviera esto […] yo estaría silenciado, no tendría desarrollo. Entonces, eso me permitió ya aspirar al Sistema Nacional de Investigadores, hace tres años, fui aceptado en la candidatura. Me acaban ahora de confirmar que estoy ahora ya como nivel uno, y bueno es una satisfacción para mí. Como yo te decía juguetonamente "ellos dicen que soy investigador, pues bueno, les sigo el juego, soy investigador entonces". (PI3)

> En lo posible, ya aprendí que si podemos empatar trabajos que tributen ahora ya desde la perspectiva como docente, al PROMEP, a mi área y al CONACyT; es decir, yo trabajo un artículo solo o con estudiantes, hago congresos con estudiantes o solo, y entonces ya puedo tributar al PROMEP, a mi área, al CONACyT y con mis estudiantes en formación […], trato de hacer bien las cosas en las cuatro áreas y obviamente eso se ve tributado, pues cuando vienen entonces los programas de estímulos. O sea, todos esos programas se reconvierten […]. Entonces precisamente todo eso tributa en la formación de estudiantes, en la producción académica, se tributa también con la compensación académica, económica, perdón. […] creo que, si sabes conjugar todo, entonces lo puedes hacer. No tienes por qué estar tan fragmentado y que esa fragmentación te lleve a la crisis, o sea, puedes jugar. (PI3)

> Lo alentador, lo bonito, pues son los proyectos que desarrollamos de manera colaborativa. […] estaban muy bien financiados, había dinero, o sea, es que el estímulo es económico, pero viene acompañado, pues porque era desarrollar un libro, escribir un artículo, dos artículos, una ponencia nacional, una internacional, una estancia. Y de pronto, pues ya nada. ¿Dónde está el dinero? sobre todos los recursos eran externos, y los de acá ¿dónde están?

> ya no hay presupuesto, está limitadísimo el presupuesto para, y viene esa contraparte […]. También esa parte igual no es nada, no ha sido nada agradable porque pues estamos limitados a través de eso, y entonces, ahora ya realizamos investigación aquí en casa con mi grupo de investigación, con mis alumnos. (PI5)

De acuerdo con los anteriores testimonios, es posible realizar dos lecturas al respecto. Una tiene que ver con que el profesor-investigador hace uso de la posición que ocupa al interior del campo que deriva de su trayectoria, y por tanto de su experiencia, así como del poder que posee con respecto a sus estudiantes. La otra se vincula a la posible o probable posición o posesión de capitales que pueden tener los estudiantes al interior de ese mismo campo; es decir, de la implicación que visibiliza al alumno, traducidos en capital social, simbólico o cultural.

Como es posible advertir, el recorte al presupuesto para hacer investigación al interior de las universidades es un punto de debate en la actualidad, ya que pareciera ser que es una tendencia que se ha observado en los últimos años. De acuerdo a Naidorf, Riccono & Gómez (2011, p. 62) este hecho es la punta del iceberg "respecto al proceso de privatización de las universidades públicas […]", en donde el mecanismo a través del cual opera "ha sido la disminución del financiamiento estatal". (Naidorf et al., 2011, p. 62)

De igual modo, se desvelan estrategias ligadas a la permanencia en el campo que son empleadas por los agentes y que refieren a las condiciones institucionales que brinda la universidad y aquellas que suponen deben existir entre colegas, como lo sugieren las siguientes narrativas:

> Ahora, la otra parte para construir la investigación, es el trabajo en equipo, el colegiado, pues con alumnos trabajamos bien porque son becarios CONACyT y porque están a eso, al cien por ciento y eso es muy bueno. Con otros colegas […] es difícil poder estar compartiendo proyectos, entonces siempre te vas a estar apoyando, ya sabes con quién vas a estar trabajando tal o cuál tema para que no sea desde lo solitario, si no que sea desde el trabajo colaborativo que tengas que estar trabajando, y pues tú haces una parte, ellos hacen otra, tú escribes, ellos redactan, revisan estilo, forma, lo envían, en fin, siempre estamos como que buscando esa esos vínculos de trabajo. De tal suerte que, pues podamos tener la producción exigida por CONACyT y por PRODEP al menos en el año, porque hay un mínimo requerido para poder conservar perfil y para poder conservar el SNI, entonces ahí te implica que tienes que tener mínimo toda esa parte de la productividad. (PI6)

> […] los investigadores no luchan por una base, sino por lo que produce, y los investigadores luchan por un espacio, no por un horario, y entonces pues nosotros no checábamos. Éramos

> libres de hacer lo que teníamos que hacer. […] sí, hay corresponsabilidad, las cosas salen. Si hay compromiso, respeto y honestidad, las cosas salen, porque cada quien hace la parte que le toca hacer. (PI7)

Como se observa, se considera importante replantear este proceso burocrático al que se ve sometido el investigador, pues de ello depende que, atendiendo la lógica del cumplimiento, se vulnere la libertad del investigador para trabajar al interior de las universidades, aun en este caso, como universidad pública estatal. Al respecto, Pérez (2011a, p. 28) señala que "el académico, además de estar supeditado al salario, también encuentra limitada su libertad de investigación, ya que para poder obtener recursos para sus investigaciones depende de la correcta adecuación de sus proyectos a los parámetros de pertinencia".

Por otro lado, con el testimonio que a continuación se presenta, se confirma la importancia que los profesores-investigadores otorgan al trabajo colaborativo dentro de la propia institución y con respecto a los vínculos que se establezcan con otras instituciones de educación superior:

> O sea, hay aprendizajes que si uno tiene la iniciativa individual pues se aprovecha, si hay el espacio, las condiciones institucionales […]. Aquí lo interesante es cómo uno desarrolla otras estrategias de colaboración científicas o académicas con otros colegas, y cómo otros colegas te van incorporando a otros proyectos. […] ese tipo de cuestiones, no se hubieran dado sino hubieran existido las condiciones institucionales, porque al final de cuentas, el que firma como representante institucional es el rector y si no está la firma del rector, pues no se echa a andar tampoco el proyecto y no se dan estos acuerdos interinstitucionales […]. (PI1)

Tomando en consideración los anteriores argumentos, es posible plantear que se observa un nudo de contradicciones relacionadas a la existencia o no, de las condiciones necesarias para encaminar el trabajo colaborativo al interior de los Cuerpos Académicos. Por un lado, se dicen existir mediante la institucionalización de una firma; por otro, por la complejidad que exige trabajar con los pares y/o colegas. De manera que tal acto de institución es un acto de comunicación, de imposición y de notificación (Bourdieu, 2008a, p. 103) a través del cual la presencia de la universidad se expresa mediante un ritual de investidura.

En este tenor de ideas, tal parece que existe un doble juego que se desvela por parte de la institución, mismo que se condensa en una estrategia de distinción al interior del campo universitario —aún sin pretenderlo—. Dicha estrategia de distinción —y distintiva— da cuenta de la manera en cómo la institución es partícipe del establecimiento de relaciones interinstitucionales con otras instituciones de educación superior, mismas que serán valoradas y legitimadas por organismos externos a ella, y por lo cual habrá un beneficio de distinción, que podría parecer como desinteresado por apelar a que es uno de los requisitos que estipula CONACyT o la SEP, y que se cumple de manera natural (Bourdieu, 2008b, p. 10).

Nuevamente, da la impresión de que son los investigadores quienes sacan a flote a la universidad, y la universidad en tanto institución no les da todas las condiciones necesarias para estar en la posibilidad de realizar su trabajo:

> En todas las demandas que siempre nos solicitan, hemos salido airosos porque cuando desbancaron a todos los que eran líderes académicos en una administración anterior, pues ya no les permitieron continuar a ellos porque estaban en […] en SEP nacional, en otras universidades. El directivo en turno, cortó varias cabezas; así, literal, y ellos venían y asesoraban a alumnos y todo era un trabajo bueno. Pero pues el hecho de que tengas que checar reloj de nueve a cinco, sí es pesado y es desgastante un horario demasiado extenuante, y entonces, a estos colegas pues les dieron las gracias y ellos dieron las gracias, y pues se fueron. Entonces, se pensó que, al salir todas estas personas, íbamos a quedar a la deriva y que íbamos a ir picada, hacia abajo, y cuál fue la sorpresa, que no, que hemos mantenido esos estándares, esos niveles. De tal suerte que alguno de ellos llegó en alguna ocasión a comentarnos "¿oye cómo están, siguen sobreviviendo?", pues claro, de hecho, nos llamaron resilientes, por ejemplo, para mantener los programas de PNPC, lo que demanda PRODEP o cumplir con todos los compromisos que nos exigen […]. El ideal de un docente es que se le permitiera tener ese esp acio de crecimiento para poder hacer de manera equilibrada docencia e investigación. (PI6)

Al respecto, es necesario el replanteo no de la organización académica, sino del "modelo de universidad" (Pérez, 2011b, p. 154), ya que es indispensable que se "comprendan las condiciones de producción intelectuales de los académicos" (Pérez, 2011b, p. 154), las cuales por ejemplo versan en torno a la libertad, la autonomía y otras condiciones coyunturales. De tal manera que sin el entendimiento de tales condiciones por aquellos que no son académicos, la perspectiva respecto a cómo se produce y con qué recursos se produce,

es muy limitada por cuanto no se dimensiona la labor académica al interior de las universidades.

Por otro lado, se destaca que las estrategias a las que acuden los profesores-investigadores del área de ciencias de la educación para la permanencia, ingreso o ascenso en el SNI, Perfil Deseable PRODEP —o cualquier otro sistema que otorgue reconocimiento a sus prácticas investigativas y/o académicas— están vinculadas a aquellas que apuntan a "preservar o a aumentar las ventajas adquiridas". (Bourdieu, 2018, p. 159)

En este sentido, las que corresponden a preservar cierta posición en el campo o a conservar ciertos capitales, suponen evadir un desclasamiento al interior del campo académico. Mientras que aquellas que buscan ascender o a aumentar las ventajas adquiridas, se relacionan con lo asociado a la transformación de los capitales que poseen dichos agentes. Por ejemplo: un capital económico invertido a lo largo de una trayectoria académica objetivado en cursos, posgrados, convertidos a su vez, en capital económico y materializado en la producción de conocimientos del académico:

> Pues el perfil deseable de PRODEP, tienes que estarlo cultivando y cuidando y renovando […]. Se parte de un cuerpo académico y en un inicio pues tienes apoyos y recursos para hacer proyectos de investigación. El que tú hayas tenido un proyecto te va dando esa credibilidad investigativa. La otra, que es el SNI sin duda alguna, aunque ingresar a SNI, en un momento fue bastante complicado porque te pide solamente publicaciones en revistas que tengan reconocimiento internacional y de preferencia en otros idiomas. El SNI es difícil. A mí me parece que es un filtro bastante fuerte, primero adquirirlo y después conservarlo, y después ascender. O sea, tienes que dar prácticamente la vida, ¿no? y pues solamente cuando trabajas en un tema y tienes y haces que tus estudiantes trabajen ese tema, pues es como tú te puedes ir consolidando. (PI6)

> Entrar al SNI, quizá no sea tan difícil, pero lo difícil es mantenerse. […] cuando de repente ya te va a tocar la evaluación dices "¿qué he hecho?, ¿qué me falta?", empiezas ahí a ver pues de dónde sale. Recuerdo a una de mis profesoras que es así como mi gurú, que la primera vez que entré al SNI, me dice "pues bienvenida y también bienvenida al mundo de las envidias y los obstáculos". O sea, lo vives en carne propia. Ahora sí que se vive un poco de todo. Otra cuestión es la parte del celo profesional; o sea, si yo soy investigadora soy SNI, ¿por qué te voy a pasar lo que yo sé? incluidos los alumnos. También recuerdo una persona que me decía, porque yo siempre decía que yo no quería entrar al SNI y me decía "pero pues si todo lo que haces es para que esté en el SNI, nada más registra". […] o sea no tenía registro, lo hacía; ahora que lo tengo, tengo que luchar contra todo para poder hacerlo. […] es una paradoja, de pues si lo tienes, haces, y dices: "pero ¿a qué hora? ¿Cómo?" (PI7)

A partir de los testimonios antes presentados, se avizoran también dos requisitos generadores de constante preocupación en los profesores-investigadores. Uno está asociado a la institucionalización de determinadas prácticas que debe atender el académico por las cuales se valida y acepta su pertenencia al campo, mismo que se traducen en el desarrollo de proyectos y publicación de artículos. El otro tiene que ver con las cuestiones emergentes que en su cotidiano vivencian, los cuales preceden a su pertenencia, su posición y el reconocimiento obtenido al interior del campo.

Dentro del primero de los casos, se advierte una condición que puede resumirse bajo el lema de "publicas o mueres" o "produces o mueres" en los campos académico y científicos. En el segundo, se perciben estrategias de sobrevivencia académica derivado de cuestiones más subjetivas. En este sentido, habría recuperar que la actividad del investigador está supeditada a un "mercado de conocimientos" (Elizalde, 2015) que hace obligada la labor de publicar por quienes valoran el trabajo investigativo según criterios de selección, evaluación y publicación compartidos por una comunidad académica más amplia. Los cuales pueden estar vinculados o no, con qué tan redituable resulta ser el empeño del investigador, sea en un sentido económico o simbólico.

De acuerdo con González (2015), el fenómeno enfocado al arbitraje constituye una vía para garantizar no solo la calidad de lo publicado, sino un filtro que indica que por cuanto se está inmerso en una sociedad más globalizada, la industria editorial tiene que hacer lo propio generando costos de tipo "económicos e intelectuales" (González, 2015, p. 29). Lo cual se ilustra —y asienta— con lo que el mismo autor plantea respecto al involucramiento y la presencia de "nuevos estándares de divulgación, consumo y apreciación […] apuntando hacia la comercialización de los artículos científicos". (González, 2015, p. 31)

Asimismo, existen profesores-investigadores que hacen uso de las estrategias que retribuyan a todos los escenarios posibles:

> Pero yo puedo decirte en el grupo en el que estoy, está conformado por docentes y estudiantes de las universidades, y estamos tratando de hacer la cuestión lo más horizontalmente posible. Por ejemplo, tenemos un colega que es SNI dos y no se siente en las nubes, él habla francés bastante bien, tiene sus contactos, tenemos estudiantes egresados, y todos tratamos de movernos de manera horizontal y cordialidad. Eso nos nutre mucho […], aprendiendo mucho del ensayo y el error, como no tenemos tiempos administrativos que cumplir en esto, yo estoy seguro que a mediano plazo nos va a tributar al PROMEP; al SNI para el trabajo que tenemos y en la formación de recursos humanos. Si lo hacemos bien, nos tributa a todos.

> Tengo la convicción que vamos a salir todos, todos los que participemos saldremos beneficiados, el estudiante, el profesor, los colegas por las publicaciones, en todos los niveles […] (PI3)

En este punto, existe una especie de "docilidad académica" (Bourdieu & Passeron, 2008, p. 92), ya que pese a que es el agente quien crea estrategias para poder cubrir con los requisitos que son estipulados por los diferentes organismos externos —y los de la propia institución a la que pertenece—, cumple con los compromisos que son ajenos a él que provienen de una lógica establecida por políticas públicas que exigen determinado tipo de responsabilidades académicas.

En este sentido, tal parece que lo que se genera alrededor de la actividad científica refuerza la estructura que viene determinada por relaciones de dominación, mismas que defienden un monopolio legítimo que ejercen las políticas, y que a su vez, otorgan validez al trabajo del académico. O, como diría Bourdieu (2008ª, pp. 93-95) en relación a que para que un acto de tal magnitud funcione, este debe ser "reconocido, es decir, recibido y aceptado como tal. […] es decir, que se ofrezca y perciba como legítimo […]".

De igual modo, se considera importante señalar que las estrategias que emplean los académicos para permanecer o ascender en la posición que ocupan, o, para preservar sus capitales al interior del campo académico, se relacionan con aquellas que denotan una forma de autorregulación. A saber:

> Y la otra con relación a los SNI, yo digo que hay SNI auténticos y SNI simuladores. Yo tengo oportunidad de conocer a varias SNI 3 y la verdad mis respetos porque son personas muy disciplinadas. Conozco otras dos SNI 3 que son personas muy dedicadas, con una capacidad disciplinar impresionante. Y entonces yo lo sintetizo en disciplina y respeto por los tiempos. (PI7)

Dicha forma de autorregulación está atravesada por el proceso denominado "domesticación del cuerpo", el cual consiste en someter al cuerpo a una disciplina con el objetivo de "desnaturalizarlo" (Bourdieu, 2008a, p. 76). De igual modo, esta forma de autorregulación individual tiene implicaciones de manera incuestionable en el trabajo que desarrolla el académico. No obstante, dicha implicación se da a la inversa; es decir, el trabajo académico requiere que, de forma obligada, el académico esté dispuesto a disciplinar-se para conseguir sus fines al interior de la academia.

Por otro lado, en cuanto campo de lucha, se hace presente que, las estrategias empleadas por los académicos al interior del campo también son tanto colectivas como individuales:

> Aquí me he enterado de estas prácticas que me parecen no tan buenas para formar disposiciones investigativas. ¿Como cuáles? Por ejemplo, el hecho de que los compañeros o colegas digan: "ah estás escribiendo una ponencia o un artículo, entonces ponme, y cuando yo escriba, yo te pongo a ti". Es una práctica que no me parece agradable, pero como dicen coloquialmente "para taparle el ojo al macho" y decir que estamos produciendo como equipo. Otro tipo de prácticas, ahora he descubierto por qué algunos colegas salen continuamente en las mismas revistas. […] dije "¿por qué?" Ah pues por algo tan sencillo: porque están sus amigos ahí adentro, y lo que envíen lo van a publicar. Lo hice en alguna ocasión porque estábamos comprometidos con un proyecto "x", había que dar cuentas de ese dinero. Pero, no es algo con lo que yo esté de acuerdo, esa práctica no me gusta. Entonces ya terminó el compromiso, ya no tengo que volver a hacerlo. (PI3)

> […] déjame decirte, que, por esas publicaciones obtenidas de esa manera, de cualquier manera, retribuyen algunos colegas porque bajo el sistema de puntaje en lo que es el programa de estímulos, ahí sí vale, entonces eso fomenta que se den ese tipo de situaciones. (PI3)

> […] o la parte también que a veces no nos damos cuenta de las famosas sanguijuelas. O sea, que yo estoy contigo, pero chupo, chupo lo que sabes y no soy capaz de aportar. […] más la parte del egoísmo, en no querer compartir y colaborar con los demás. Y pues sí hay, yo diría que una amplia gama de investigadores de "ay compárteme lo que tú estás sacando, tienes que ser humilde […]". (PI7)

De acuerdo a los anteriores testimonios, se advierte que este tipo de estrategias corresponden a ese tipo de favores que se dan al seno de la academia, los cuales se traducen a una serie de intercambios eufemizados que matizan la satisfacción y ganancia buscadas por algunos agentes. Éstos responden al fortalecimiento de la comunión, la solidaridad entre iguales y la institucionalización de las relaciones de dominación simbólica (Bourdieu, 2012, p. 94).

Desde esta perspectiva, a esta forma de agrupamientos académicos en donde es evidente la influencia que ejercen algunos agentes en la toma de decisiones para que sean recuperados y publicados sus trabajos al interior de la academia, así como su incorporación en los mismos, se denominan "camarillas académicas" (Bourdieu, 2001; Becher, 2001). Este tipo de agrupamientos responde a un tipo de capital cultural escaso por parte de algunos agentes, y por el contrario, a un capital social alto. Lo anterior implica tener presente que incluso en este tipo de grupos internos, se instauran relaciones de poder.

Asimismo, se precisa subrayar que dichas prácticas que resultan ser por demás cuestionables, son producto tanto de la comodidad de algunos profesores-investigadores por verse beneficiados con el trabajo de los otros, como de la dinámica que se ha instaurado de a poco al interior del área.

Por otro lado, existe una fuerte crítica de los mismos colegas al interior de los Cuerpos Académicos respecto a las estrategias empleadas por algunos investigadores por hacer uso del trabajo con los alumnos para poder ingresar, permanecer, o, incluso ascender en el SNI, en tanto trampolín. A saber:

> Entonces yo lo que veo, es que muchas veces estamos como divididos o fragmentados en los mismos cuerpos académicos y que cada quien persigue pues sus intereses. Por eso me gusta utilizar este término: intereses pragmáticos. O sea, lo mío; como yo estoy en el SNI y como yo estoy pensando en mi proyecto o en los proyectos, y que están permeados por lo que los estudiantes están haciendo en sus tesis. Incluso también de ahí me agarro, porque hay colegas […] que, aun no teniendo proyecto, se agarran del proyecto del estudiante de doctorado o de maestría, pero sobre todo de doctorado, para publicar, o sea, tienen materia prima, para presentar en algún congreso […]. (PI1)

> Por ejemplo, se ha dado mucho o se está volviendo como una modita de tú mi alumna haces el artículo, yo te lo reviso y ya publicamos, y, además, yo voy primero porque soy tu directora. Y entonces dices "bueno, ¿a qué hora trabajamos o sí me lo revisas, pero en esa revisión hubo una reestructura?", pero a veces no se da ni eso, con las mismas faltas de ortografía o ausencias de datos o malas interpretaciones, así se va y que a veces pasa, muchas veces pasa y está publicado. Dices, a ver, pero va tu firma y vas primero […]. Cuando es el éxito, es nuestro, o incluso mío porque voy primero; pero cuando esté en error, es del estudiante. Entonces ese tipo de cosas que hay que trabajarlas, y justamente tiene que ver con la ética profesional, con la ética en la investigación, con los valores que están implícitos y la parte de las actitudes, disposiciones que una tiene para con la investigación. (PI7)

De acuerdo a los testimonios presentados, existen estrategias que pueden ser identificadas como: estrategias de la *doxa* y la *heterodoxia* (Bourdieu, 2008b, p. 27). De acuerdo con este autor, la *doxa* implica seguir un orden el cual supone es incuestionable; mismo que refiere a no utilizar los trabajos de los estudiantes para inflar su curriculum vitae. Mientras que la *heterodoxia* —en tanto que refuta lo establecido—, se cobija de dichos trabajos porque es algo natural que está regido por CONACyT.

Por otro lado, es importante desvelar que al interior de los Cuerpos Académicos también emerge una fuerte crítica por parte de los mismos colegas vinculada a cómo es que se asciende o permanece en el SNI o en cualquier otro sistema de certificación en la academia:

> Ese es el reconocimiento, es bueno y probablemente uno como investigador puede dar más, como mantenerte en el SNI, subir de niveles y lo hacen algunos profesores. Habría que investigar a esos profesores por qué se han mantenido en la coordinación, en las cuestiones de gestión y por qué esos profesores están en el nivel 1 o 2. (PI5)

Se observa que las estrategias empleadas por los diferentes agentes ante la falta de condiciones institucionales, incluso de falta de ética, colaboración, entre otros, constituyen un punto de fuga y simulación para poder permanecer, ingresar, ascender o imponerse en el campo. En este sentido, resulta revelador que dichas estrategias encuentran sus bases en punto coyuntural de su existencia, denominado como "el sentido del juego" (García, 2012, p. 253), el cual tiene que ver con que el juego tiene una justificación y una razón de ser por su aspecto subjetivo. Mismo que sólo puede ser entendido por aquellos que participan en él. De manera que el "individuo no actúa de manera racional, sino de manera razonable". (García, 2012, p. 254)

El testimonio que se presenta a continuación es un ejemplo claro de ello:

> Tienes que tener armas y alianzas, porque si no tienes esas alianzas, no vas a poder saber cómo hacerlo. Para mí, fue fortuna porque la persona que me invitó era mi aliada. Ella me decía "mira es que tienes que hacer, esto se hace así, se hace así", y me iba gradualmente guiando. […]. Afortunadamente tú vas haciendo relaciones, procuras colaborar, apoyar y pues ahí yo si dije "bueno, tienes que guiarte de mi gran maestra", ella, la Doctora "x", ella fue mi gran maestra. Ella es la líder del cuerpo académico. Las dudas que yo tengo, me las resuelve, me orienta, me dice "mira es que se hace así", ella nos ayuda para publicar, ella tiene relaciones en Cuba, en su país, con España, con Ecuador, sus redes sociales son muy valiosas y entonces ha sido un medio valioso. Su liderazgo, y ese liderazgo es el que me heredó ahora a mí. Tengo una tarea bastante difícil, bastante complicada. Otra cosa que sucede también, es que realmente tienes que tener el duelo de los investigadores, la mortalidad. Es compañera nuestra la mortalidad porque siempre se nos muere un proyecto, se nos muere una pregunta de investigación, se nos mueren los sujetos, los desaparecen […]. La exigencia del contexto es que dejas lo que esencialmente a ti te gusta de investigar, para atender a las demandas de exigencia de otros, de investigación por encargo. O sea, un tema también impactante, interesante, y que, bueno traté de cruzarlos, pero me resultaba difícil unir ambos temas y entonces ¿qué haces? pues tienes que incursionar a un nuevo tema, prepararte en el nuevo tema, investigar nuevos temas para hacer el trabajo de campo en nuevos temas. (PI6)

Como es posible advertir, las estrategias utilizadas tanto para ingresar al campo, como para algún sistema de estímulo o certificación externa, se relaciona con aquellas vinculadas al uso de un capital social proveniente de lazos con uno de los agentes con conocimiento en el funcionamiento del campo. En este sentido, se avizoran un par de interesantes cuestiones: a) que "la posesión de un fuerte capital cultural no basta por sí solo" (Bourdieu, 2010, p. 132) para ingresar al campo y ser parte de él como recién llegado; y b) que el capital social y cultural del agente que le permite adentrarse y formar parte de los Cuerpos Académicos a este recién llegado era tan vasto como para asegurar su ingreso y permanencia hasta la actualidad.

De igual modo, se identifica la necesidad que tiene el profesor-investigador —por cuanto estrategia— de acercarse al trabajo investigativo con un enfoque interdisciplinar, pues éste le permite abordar un objeto de estudio con relación a lo que él domina y es de su interés con otros en los que no ha incursionado, pero que le posibilita generar conocimientos nuevos.

Por otro lado, se rescata lo relativo a si las líneas de generación y aplicación del conocimiento tienen relación con el contexto. Lo anterior con la finalidad de hallar el modo de darle sentido a lo que hacen:

> Sí, yo creo que sí hay. Cuando se piensa en las líneas de investigación, pensamos como en varias problemáticas que se pueden observar en la sociedad y también a partir de ello podemos identificar algunas necesidades y que para ello se desarrolla en esta parte de la investigación, para poder mejorar. (PI4)

> Sí, sí porque son transversales. Son transversales y tienen como un eje central la educación comparada, estudios comparados a nivel regional, a nivel estatal, a nivel internacional. Yo creo que sí son actuales, porque tiene una ventaja: se van actualizando con los objetos de estudio de los estudiantes […] (PI6)

Al respecto, es posible plantear que esta relación, se supone resuelta por abarcar temas de relevancia social y trastoca los compromisos de los académicos, los cuales emergen en parte de lo que Becher (2001) denomina como "las preocupaciones personales o profesionales […]" (p, 179). O, dicho en otras palabras: existe la idea de que su labor está justificada en tanto es útil para algo o para alguien.

A la luz de los anteriores planteamientos, es posible formular que el vínculo entre el uso de estrategias con los capitales que los agentes poseen o no, descansa en lo señalado por Bourdieu (2009, p. 26) respecto a que "toda toma de posición sobre el mundo social se ordena y se organiza a partir de una toma de posición determinas en ese mundo, es decir, desde el punto de vista de la conservación y el aumento del poder asociado a esa posición". Dicho en otras palabras: en tanto la toma de posición implica una estrategia dirigida a preservar un bien, poder o una posición, es válido que el agente sea percibido como un hereje o un *doxosofo* por sus colegas o el campo académico en el que esté inserto. De allí que, dependiendo de la estrategia empleada no sólo se clasifique a los agentes que las empleen, sino que se asuman al respecto, por ejemplo: de exclusión, de complicidad o de indiferencia.

### *7.1.4 La illusio o interés al interior de los Cuerpos Académicos del Área de Ciencias de la Educación*

El concepto sobre al cual versa este apartado es el sugerido por Bourdieu (2007) en que señala que_

> la *illusio* es la creencia ligada a la pertenencia al campo […], la cual se traduce en que aquello que se invierte y por lo que se lucha o juega, relacionada a intereses y ventajas específicas, es inherente a la dinámica de dicho campo y por lo que vale la pena estar". (Bourdieu, 2007, p. 93)

De acuerdo con el anterior planteamiento, es posible avizorar que los conceptos de *illusio* y de interés se entretejen en un punto. En este sentido, cabe señalar que Bourdieu (2007) recupera ambos conceptos para designar como *illusio* a la inversión y al de interés como una condición de funcionamiento de un campo, en tanto es lo que "hace bailar a la gente, lo que la hace concurrir, competir, luchar [...]" (Bourdieu, 2007, p. 109). De manera tal que el interés es una construcción social por cuanto que se edifica históricamente.

Asimismo, otra de las características del interés es que éste puede aparecer de manera desinteresada debido a que, en tanto construcción social, lo que se invierte en un juego "es creado y reforzado por el juego" (Bourdieu, 2007, p. 56) por lo que se compromete en el juego. Continuando con este autor, es posible que en el juego aparezcan intereses específicos

como los “ingenuos” (Bourdieu, 2007, p. 95), “intereses prácticos” (Bourdieu, 2007, p. 94) e “intereses universales”. (Bourdieu, 2007, p. 41)

En este tenor de ideas, el objetivo es identificar las distintas formas en que aparecen y parecen como desinteresadas y que orientan las prácticas de los agentes —las cuales pueden ser conscientes o inconscientes—, con la finalidad de objetivar la creencia fundamental de los agentes de que el juego vale la pena de ser jugado.

Las categorías que se desarrollan son: a) los modos de pensamiento que se traducen en estímulos no materiales y en beneficios simbólicos o no y b) las creencias. Dichas categorías están relacionadas con las subcategorías: reconocimiento, estatus, distinciones —los cuales se vinculan al concepto de capital— y el modo de juego de los agentes para estar en el juego. Para dar cuenta de ello, se recuperan las siguientes preguntas: a) el punto de detonación, interés o gusto por la actividad investigativa; b) si, la intención de desarrollar investigación educativa, estuvo siempre presente en el profesor-investigador; c) ¿cuál es la intención de desarrollar investigativa?; y d) ¿cuál considera que es el objetivo de desarrollar investigación educativa al interior de las instituciones de educación superior?

Si partimos de la premisa en torno a que el interés está asociado a lo que vale la pena hacer, para quién, desde quién o quiénes, entonces habría que recuperar el planteamiento referente al tipo de intereses prácticos al interior del campo académico a los que alude Bourdieu (2007). De acuerdo con este autor, el interés práctico envuelve aquello que importa, por lo que un agente debe su “existencia o la no existencia” (Bourdieu, 2007, p. 94) en el juego, en la lucha y por tanto en el campo. De modo que el interés que tenga el profesor-investigador por la investigación dentro de los Cuerpos Académicos es un interés que es propio del campo científico. Es decir, se constituye en una creencia que es inherente no sólo a la dinámica del propio campo, sino a la existencia del mismo, como se testimonia a continuación:

> […] uno tiene que hacer el trabajo. Uno debe estar comprometido, primero con la ciencia y hacer lo que algunos investigadores llaman el ethos científico. Por ejemplo, está el otro ethos institucionalizado, que es un poco lo que hace CONACyT, de generar ciertos imperativos normativos de decir que la actividad científica tiene que ser evaluada a partir de ciertos puntos […] y entonces en la medida en que yo voy acumulando más puntos, publico más en revistas indexadas de alto impacto, me hago más visible internacionalmente, me posiciono como universidad. O sea, más allá del ethos científico institucionalizado, está

> este otro ethos científico propio de la ciencia, o sea este conjunto de normas, valores de las propias ciencias y que uno debería de apostarle a eso. Por eso es que el hombre que se dedica a la ciencia, o el hombre de ciencia, tiene que vivir para la ciencia. A mí me genera preocupación […], es preocupación de que quienes toman decisiones más arriba, no las toman con cierta conciencia, ya no con una conciencia social, sino con una conciencia científica de decir el impacto que esto puede tener a lo largo de los años […]. Uno también tiene que vivir para la ciencia. Cuando uno se compromete en cuerpo y alma. De repente he tenido colegas que ya se jubilaron y digo ¿qué aportaron? o sea, nada, nada más estaban esperando a jubilarse. (PI1)

En este sentido, se observa la existencia de un tipo de interés práctico, el cual se funda en un presupuesto aceptado tácitamente por quien o quienes están en el campo. De manera que son los agentes quienes participando en el juego contribuyen a tales luchas, y por tanto, a lo que se pone en juego. Del mismo modo y como se advierte, existe otro tipo de interés al que Bourdieu (2007, p. 95) le denomina "ingenuo", que básicamente se vincula con aquello que el agente cree que debe ser, excluyendo aquello que le es ajeno. Éste, se desvela a partir de que el profesor-investigador plantea que se debe estar comprometido con la ciencia; es decir, que debe prevalecer en mayor medida un *ethos* científico que un *ethos* institucionalizado. El cual debe por supuesto anteponerse a intereses personales, como los relacionados a procesos de carácter burocrático, como lo es la jubilación.

De acuerdo con Ponce (2017, p. 85), el *ethos* institucional se entiende como "el conjunto de principios normativos de una universidad, instituto o unidad académica, que regula, orienta e incide en el desarrollo de las prácticas científicas de una comunidad académica determinada". En este sentido, el mismo autor sugiere que para poder comprender este tipo de *ethos*, debe ser abordado a partir de un enfoque estructural por el cual se vinculen los dispositivos por los cuales se regule el trabajo del académico al interior de las universidades (Ponce, 2017). Mientras que el *ethos* científico se concibe como:

> Aquella alternativa objetable en función de un sistema simbólico y de valores que despliegan los sujetos de la ciencia quienes buscan acrecentar el conocimiento científico, lograr reconocimiento epistémico, consenso, confirmación y autoafirmación frente a una comunidad académica científica como única fuente de legitimación epistémica […]. (Ponce, 2017, p. 160)

Desde esta perspectiva es posible plantear que, en tanto alternativa, el *ethos* científico se relaciona con aquellas formas que adopta el investigador con pos de que representa para

él la investigación científica. Mismas que se vinculan con un conjunto de valores, modos de producción del conocimiento, su concepción de ciencia e investigación científica —y cómo es que se debe hacer ciencia—, así como lo que conlleva el ejercicio de su profesión al formar parte de una comunidad científica.

En lo tocante a la posición que ocupa la universidad en el campo universitario, es importante subrayar a lo que alude el entrevistado porque su planteamiento sienta las bases para considerar que las estrategias empleadas por la institución son de legitimación en cuanto que éstas son candidatas a recibir apoyos de financiamiento para la educación superior —en este caso para la investigación— y para el personal académico con el que cuenta.

En este sentido, García, Velasco, Mendoza & Barrera (2011) señalan que esta estrategia a la que acuden las instituciones de educación pública puede ser denominada de "sobrevivencia institucional" (p. 185), ya que por un lado, se atiende el paradigma que racionaliza el trabajo del académico a partir del cumplimiento de una serie de indicadores impuestos por organismos externos a ella —llámese SEP o CONACyT—;y por otro, instauran mecanismos de control so pretexto de perseguir la calidad del trabajo del académico al interior de la universidad.

Al margen del anterior planteamiento, es posible afirmar que este tipo de estrategias repercute en el trabajo académico de los profesores-investigadores, en tanto éstos son proclives a reasumirse como objetos de evaluación a partir de la producción generada de sus prácticas investigativas, de docencia o difusión; pero también, altera la dinámica al seno de los Cuerpos Académicos, pues revela una preocupación constante por cumplir con una serie de requerimientos institucionales que más bien corresponden a criterios externos que internos del área o de la misma universidad.

Del mismo modo, es oportuno afirmar que los intereses que están presentes en los agentes para hacer investigación al interior del campo académico son diversos y están "inspirados en motivaciones radicalmente diferentes […]" (Bourdieu, 2007, p. 42). Éstos, a su vez, son ejercidos por agentes implicados en un escenario particular: el científico. Por ejemplo, con la siguiente narrativa se vislumbra que el interés por hacer investigación educativa al interior de las universidades se encuentra ligado tanto a la historia de vida, como

a las trayectorias escolares de los profesores-investigadores, pero que no se desprende completamente de un tipo de conciencia. A saber:

> Sí, mira, seguramente recordarás un texto de Jacques Ardoino y dentro de ese texto, hablaba sobre la implicación, y nos daba al menos tres formas de entender la implicación, una de ellas era la implicación psicológica, la que tiene que ver con algo que se ciñe a alguna realidad determinada sin que tú lo veas, sin que tu tengas conciencia plena de que estás ahí, como el árbol. La metáfora que se usa es el árbol. Allí crece su tronco y siempre está ceñido a ese suelo y el árbol no es consciente que da vida y da raíces, el caso es que esas raíces que están debajo, no lo sueltan. […] eso pasa conmigo, eso pasa con muchas personas, yo creo que pasa con quienes disfrutan de la investigación. ¿Por qué estudias determinado objeto de estudio? ¿por qué te metes con determinado grupo social? Esto es un árbol; hay algo que te hala, algo que te atrae. Justamente esa implicación cultural de la que habla Ardoino es la que me permite explicar por qué decido, por qué me siento cómodo haciendo investigación en determinados temas y no en otros. Para mí no vale la pena eso que se dice ser investigador y que a lo mejor ni lo sea, eso que se comporta como un sujeto estéril […], sino aquél tipo de investigación que aún con toda su crudeza, aun con todos sus sinsabores se enfrenta a la fuerza inercial de la sociedad, choca con ella y avanza, lo que pueda avanzar, es esa la que vale la pena hacer. Ese tipo de investigación. (PI2)

En este punto, es preciso rescatar la postura que guarda el propio Bourdieu (2002) respecto a que "el campo intelectual funciona como un campo magnético […]" (p. 9). En donde cada uno de los agentes "está determinado por su pertenencia al campo" (Bourdieu, 2002, p. 10). En este sentido, en tanto sistema de relaciones entre los temas y los problemas, el profesor-investigador es atraído por el campo por ser parte constitutiva de su historia de vida y el de su trayectoria escolar. De allí la creencia que por lo que se lucha al interior del campo tenga sentido.

En este sentido, se hace visible que efectivamente, el campo científico es un universo en el que las luchas de intereses están a la luz también de un consenso de quienes participan en él, y en aquello que se persigue incluso aquellas que Bourdieu (2003, p. 147) denomina como "pulsiones científicas". Éstas —plantea—, "son a menudo más egoístas, son el motor de la máquina que las transforma y transmuta a favor de una confrontación arbitrada por la referencia de la realidad construida". (Bourdieu, 2003, p. 147)

Asimismo, se avizora que la práctica investigativa del agente está íntimamente relacionada con su cultura y con la adhesión de los valores que subyacen en su práctica docente; vínculo que se cimienta en una cierta compatibilidad de experiencias que tienden a reforzar la *illusio* del agente. En este punto habría que subrayar que este ligamen se da a

través de la gestación de los múltiples compromisos que, desde la perspectiva del académico, sus prácticas y el conocimiento producido por éstas, supone debe atender. De allí que se observe: a) la confianza que por la ciencia se asistan de manera frontal los avatares por los que transita el académico y b) el modo impredecible desde el cual el académico —en ocasiones— participe de manera directa o no en conflicto con colegas, con la institución e inclusive con el campo científico de manera general.

Por otro lado, es importante subrayar que los intereses pueden ser o no, conscientes. Es decir, que son posibles a relacionarse con un interés económico, político o simbólico o no. Ello, se reitera con los siguientes testimonios que se relacionan con un interés dirigido a la intervención:

> Puedes hacer intervención educativa en la investigación para generar propuestas, o incluso a nivel teórico para poder aportaciones que pudieran ayudar a comprender este escenario educativo, este objeto, problema educativo que se da en las sociedades. (PI4)

> Y luego ya la licenciatura en la UNAM, […] en todas las materias, teníamos que desarrollar un proyecto de investigación […]. Pero era mucho la intervención. Allí siempre era mucho la intervención: agarra un proyecto, decide qué vas a indagar, diagnosticas, desarrolla un programa, interviene y vuelve a medir, y compara pre y post para ver si funcionaba el programa. (PI5)

De acuerdo a los anteriores testimonios, Bourdieu (2011) señala que la intención de luchar "en defensa de las buenas causas" (p. 171) se condensa en nuevas formas de acción que minan sobre "las formas tradicionales de acción intelectual" (p. 173). Según esta afirmación, se trata de hacerse visible más por los beneficios simbólicos o materiales que se pueden obtener de manera individual, que por desvelar lo que se mantiene oculto.

Asimismo, se advierte que los intereses logran anidarse a los gustos del agente y se relacionan directamente con las condiciones sociales en los que se produjeron. Mismos que se edifican por la propia naturaleza a la cual estuvo propenso, y que, a su vez, le da un sentido de pertenencia por encontrar comodidad en dicho espacio. En este caso, se recupera el planteamiento que hace Bourdieu (2015, p. 15) con respeto a que el gusto es un "producto de una historia".

> Yo creo que aquí cobra mucho sentido este dicho de que a veces unos nacen y otros se hacen. Yo creo que me nació porque todo el tiempo me ha gustado estar haciendo

> experimentos. Desde chico me gustaba experimentar con las plantas, los animales y objetos; que, si yo hago esto, a ver qué pasa. En la secundaria me gustaban mucho los experimentos, pero nunca llevamos unas buenas clases para enterarnos y formarnos como investigadores. (PI5)

Por otro lado, los intereses que están presentes en los profesores-investigadores por hacer investigación, están ligados no sólo a sus gustos, sino a sus procesos de formación y a sus trayectorias laborales. A saber:

> Fíjate que fue a raíz de cursar la maestría. La maestría en pedagogía que yo estudié, me abrió un panorama interesante, un panorama desconocido —como docente que era en ese momento, como directivo—, porque yo llegué a ser directora de una secundaria técnica. […] y ¿cuál fue la razón? que por primera vez yo tenía profesores doctores. Platicando con colegas decían "es que en México sí hay programas que atienden a este tipo de población", y fue como llego a un programa que se llama, se llamaba Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, programa CAS, que manejaba Educación Especial, y entonces, ahí empieza como mi instinto de investigador. […] encontré la veta de la mina, y así encuentras la veta y la sigues, la sigues, la sigues. Y fue como empiezo a acercarme a estos grupos y al programa y quiénes lo llevaban a la práctica y quedé sorprendida. Todo lo que ahí se hacía desde un método teórico fundamentado, desde una práctica, pero que le faltaba la investigación, porque no se documentaba lo que se estaba haciendo. (PI6)

> Bueno, mi interés por la investigación, y yo te podría decir fue desde que estudié el primer semestre de la licenciatura en pedagogía. Yo estudié en la UNAM […] me llamaba mucho la atención esta cuestión de la investigación; de hecho, casi siempre comento como una situación anecdótica: mi maestro de metodología del primer semestre, nos pedía hacer fichas, […] fichas de registro y para mí eso ya era investigación. Luego nos mandó a visitar centros de documentación, lugares donde se hacían revistas, en esos tiempos yo te estoy hablando de inicios de los ochenta, setenta y nueve. Empecé la carrera, y no era muy difundida la investigación. Había pocos centros, y un poco la intención de ese maestro, era "vean, se hace investigación", y yo me la tomaba desde el primer semestre muy en serio. Y en la misma carrera, nos dicen "nadie aquí se titula por tesis, todas son tesinas y se hace un examen de conocimientos generales". Entonces yo volteo con mis compañeras y les digo "yo me voy a titular por tesis", y bueno, casi todas las materias que fui cursando tenían que ver con el área de investigación. (PI7)

Como se avizora, el interés está ligado a la "herencia cultural" (Bourdieu, 1998, p. 75) de la cual fue proveído el investigador, el cual logra otorgarle un sentido de familiaridad a lo que hace, mismo que se teje con el contexto en el que se formó y laboró. Del mismo modo, se destaca que dichos intereses logran materializarse en las elecciones para hacer investigación y en los temas que son de su interés. De allí que no sea una condición de suerte azarosa la inclinación del profesor-investigador del área de ciencias de la educación por

temas enfocadas a dicha disciplina y al desarrollo de hacer investigación sobre la investigación.

Asimismo, se observa que de acuerdo a los profesores-investigadores, el objetivo de la investigación educativa está relacionado con una dimensión social y una dimensión política. La primera de éstas indicaría que la investigación está encaminada a atender las demandas emergentes al seno de la sociedad en un marco educativo. A saber:

> Creo que la investigación educativa tiene que atender las problemáticas en torno al proceso educativo, entendiendo que este proceso de educación, es un motor de desarrollo de todas las sociedades. […] desde esta concepción, la investigación educativa, ya tiene el reto de ir generando dinámicas dentro de lo que sería el proceso educativo que permitan hacerlo más eficiente, más productivo. […] es un proceso muy dinámico, es un proceso cambiante, es un proceso que implica el trabajo con el ser humano, y en ese sentido, es un proceso permanente. (PI8)

Mientras que otros investigadores consideran que la investigación educativa debería estar focalizada a vincular los saberes producidos al interior de la academia con la toma de decisiones en términos de política educativa. Tal como se observa en el siguiente testimonio:

> El objetivo fundamental de la investigación desde mi punto de vista es generar conocimiento nuevo porque creo que eso es posible, de una realidad que no ha sido estudiada, de una realidad que no ha sido documentada. Obtengo información, genero información, yo tengo conocimiento acerca de esa realidad, si lo documento y se lo pongo a disposición de quienes toman decisiones, entonces la esperanza es que esos decisores lo hagan, pero de manera informada […], creo que puede cambiar el rumbo de las prácticas educativas en nuestras escuelas y aulas de cualquier parte de la república mexicana. […] también pensando que, si yo hago investigación con grupos más vulnerables, con las clases más empobrecidas, entonces es una forma de hacerlos visibles. Y digo, otra vez insisto, es como generar conocimiento y ofertárselo a los tomadores de decisiones pues para que decidan algo que valga la pena para los maestros, para los alumnos para las comunidades. (PI2)

Finalmente, existen otros investigadores que consideran que la importancia de hacer investigación educativa está alineada no sólo con el para qué o el cómo, sino desde quién, según se narra a continuación:

> La intencionalidad no está en el instrumento, en el dispositivo, sino en quién lo maneja. La ciencia, me parece que, si tiene una intencionalidad: es la de darnos a comprender el mundo en el que vivimos todos los días de una manera diferente, y esa es una satisfacción muy bonita. Yo creo que es una actividad muy noble la actividad científica, pero la intencionalidad se la da aquel que tiene ya una intención en sí, ¿qué quiere hacer con la ciencia? (PI3)

> Como toda investigación debe tener como propósito, aportar conocimiento sobre la temática que se está trabajando y […] bueno desafortunadamente, en mi caso particular, esta falta de tiempo por estar haciendo otras actividades, no puedes desarrollar todo lo que demanda la investigación. (PI7)

De acuerdo a los anteriores testimonios, pareciera ser que el concepto de generar conocimiento —derivado del desarrollo de las prácticas de investigación educativa— al interior de los Cuerpos Académicos está un tanto plagado de una "imagen romántica del trabajo intelectual […]" (Bourdieu & Passeron, 2008a, p. 84). Ya que por un lado existe una especie de simulación, sea porque las condiciones institucionales no lo permiten: tiempo y espacio insuficiente; porque la incidencia que éste pueda tener en la toma de decisiones dentro de la política pública educativa es poco probable, o porque la concepción que se ha formado el investigador respecto a su labor investigativa es subjetiva.

De manera tal, que cobra mucho sentido el replantearse: a) que la producción de conocimiento del investigador se ve menguada por la multiplicidad de actividades que le son asignadas, a saber: de docencia, investigación, tutorías, gestión, difusión, entre otras; y, b) que los diversos impedimentos que atraviesan al académico, genera en él frustración y desencanto —no hacia la investigación, sino al escaso apoyo que la misma institución a la que pertenece, no le da; y por el escaso seguimiento que se brinda desde los tomadores de decisiones hacia su trabajo—.

Asimismo, habría que rescatar que dichas percepciones de lo que representa la investigación para los profesores-investigadores están adheridas a: a) cuestiones epistemológicas que se asocian con el modo de conocer una realidad educativa; b) cuestiones metodológicas, ligadas al proceso que sigue el investigador para abordar dicha realidad; c) cuestiones ontológicas, que versan sobre la concepción que tiene el investigador de la naturaleza de tal realidad; y d) cuestiones axiológicas que desvelan el rol que tienen los valores de los investigadores en la investigación (Vasilachis, 2006, pp. 43-44).

Por otro lado, como se advierte con el siguiente testimonio, es la investigación la que se somete a las expectativas de la institución que, en el último de los casos supone también un trabajo de beneficio social, pero se focaliza de manera ineludible sobre el acto medios-

fines. Lo cual evidencia que en las prácticas de investigación de los profesores-investigadores se cuela el elemento "necesidades institucionales" que reorganiza e incluso delinea el trabajo del académico:

> A nivel institucional, creo que la institución le apuesta por la importancia de la investigación, en aras de que la generación y aplicación del conocimiento tribute —aparte de ser una cuestión internacional y demás—, también para resolver algunas problemáticas dentro de la institución y eso también me parece que es algo que se tiene que rescatar en el proceso que se desarrolla. (PI4)

> El reto siempre ha sido mejorar la educación, y mejorar la educación en todos los niveles. Mejorar la formación profesional, mejorar el aprendizaje […]. Esos son los grandes retos, hacer investigación de corte experimental que haga aportaciones a la educación. (PI5)

De acuerdo a los anteriores testimonios, se identifica que, si bien la *illusio* es subjetiva, en cuanto creencia, se manifiesta de manera colectiva, en tanto efecto de una "imposición simbólica de una representación oficial […]" (Bourdieu, 2009, p. 173). Misma que deviene de un proceso de institucionalización de las prácticas investigativas en educación. Y por otro lado, que implican un proceso de instauración sistemática, ya que lo que está puesto en juego "[*les enjeux*]" (Bourdieu, 2009, p. 107) es reconocido por cada uno de los agentes en el campo académico. Lo cual conlleva a subrayar que se legitiman las apuestas que el investigador y la institución ponen en la mesa al hacer o promover la investigación educativa.

Por otro lado, existen investigadores quienes desde su narrativa aluden a que el objetivo de hacer investigación educativa al interior de las universidades está ligado a: a) un interés intencionado que se traduce en un beneficio económico y b) un interés desinteresado. Este último observado en cuanto que el agente le apuesta por aquello que Bourdieu (2008) denomina "apuestas vitales" (p. 79); es decir, aquellas apuestas que dirigen a que un agente o un grupo de científicos determine qué problema es digno de considerarse como interesante, y en torno a ello, se realicen, por tanto, una serie de actividades académicas, por mencionar: organización de coloquios, publicaciones, entre otros. El siguiente testimonio desvela tal postura:

> La investigación es importantísima en todos los niveles. En todas las áreas es fundamental. En PRODEP y CONACyT, pues te piden, te miden._Nosotros como integrantes de la institución: "a ver cuánto publicaste tú". Entonces, de los dos mil investigadores que tiene

> la universidad, cuánto publico cada uno de ellos, y con base en eso, ellos hacen el reporte de manera individual. Nosotros reportamos, pero a la vez, la universidad hace su reporte a nivel nacional, la evalúan y a partir de eso, es como nos dan un presupuesto, nos mantienen el perfil deseable y además en los cuerpos académicos. Ahora sí, "dime cuánto publicaste y te diré cuánto te voy a dar"; además de la calidad de las publicaciones. Entonces, para la institución es que mientras más publiquemos, más calidad, le dan más dinero, pues mayor prestigio, mayor producción. (PI5)

De acuerdo al anterior testimonio, se observa que los tipos de interés existentes son los de carácter práctico, mismos que envuelven un interés interesado encaminado a la obtención de un beneficio económico, y otro desinteresado, vinculado a la consagración que otorga este tipo de reconocimiento institucional. Las palabras del entrevistado confirman lo que Heras (2005) apunta respecto a que esta "política de estímulos en cuanto que pretende incentivar la participación, producción y mejoramiento de los niveles académicos entre los profesores e investigadores, es una meta un tanto difusa" (p. 208), pues en ocasiones la competencia que ello genera está ligada a una posibilidad de reconocimiento de los académicos, materializado en la obtención de un estímulo económico.

En este sentido, esta diferenciación —según las creencias tanto de la institución como del investigador— implica un símbolo de distinción en aras de la calidad y la buena reputación del trabajo de ambos. No obstante, habría que recuperar el señalamiento que realiza la misma autora relativo a la peligrosidad que ello implica: "la creación de un círculo vicioso, […] que deja fuera de la pelea por dichos estímulos a las pequeñas instituciones y a los académicos menos preparados o menos productivos". (Heras, 2005, p. 208)

A la luz de los anteriores planteamientos, el profesor-investigador en tanto agente, no actúa sin un interés que implique gratuidad en cualquier sentido (García, 2001, p. 23). De allí que se empleen estrategias que pese a que no sean racionales para otros colegas —y sí sean razonables por quienes las utilicen— apelen a: a) la defensa de lo que se deba hacer, denominadas como estrategias de la "doxa" (Bourdieu, 2008, p. 114); b) estrategias de subversión o "herejía" (Bourdieu, 2008, p. 114); y c) estrategias de conservación que tienden a la defensa de la "ortodoxia". (Bourdieu, 2008, p. 114)

## Capítulo 8. Las estructuras sociales internalizadas o lo social hecho cuerpo

### 8.1 La dimensión subjetivista

El objetivo de este capítulo es dar a conocer cuál es el *habitus* de clase de los Cuerpos Académicos al interior del Área Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Para ello, este apartado se desarrolla en tres momentos. El primero denominado *Los habitus de los profesores-investigadores del área de ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo* tiene como propósito aproximarse a la descripción de los *habitus* individuales de los agentes a partir del concepto acuñado por Bourdieu (2009).

En este sentido, el eje articulador de este tema es el que se vincula con el de disposiciones entendidas como las formas de "actuar, sentir, pensar y percibir", así como los "gustos y el hacer" (García, 2001, pp. 26-27) que los profesores-investigadores tienen respecto a la investigación educativa. Por tanto, se recuperan las percepciones del agente derivadas de los escenarios en los que ha tenido oportunidad de incursionar como investigador, por mencionar: la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

En este tenor de ideas se dan a conocer cuáles son algunas contradicciones y distinciones relativas a: la dinámica de trabajo; la autonomía universitaria y el trabajo burocrático; los intereses puestos en juego por los diferentes actores e instancias educativas; la rigurosidad metodológica que envuelve el trabajo investigativo y las perspectivas que dominan en el área de las ciencias sociales y humanas —vinculadas al gusto, los intereses y los valores que comparten los profesores-investigadores—; y las satisfacciones y sinsabores a los que se han enfrentado los académicos a lo largo de sus trayectorias como investigadores.

Por otro lado, se da cuenta de qué componentes político-económicos operan como facilitadores o no, del trabajo investigativo al interior de los Cuerpos Académicos y que están ligados a: el recorte presupuestal destinado a la investigación; la implementación de criterios cada vez más rigurosos con carácter evaluativo dentro de la academia; el sentido que cobra la producción científica dentro de la academia; y la búsqueda de la formación de recursos humanos dedicados a la investigación, así como otros asociados a los propios de la

disciplina, como son: a) los encuentros y desencuentros con colegas derivados de los perfiles y trayectorias similares o no y b) las conductas poco éticas al interior de la academia.

El segundo tema titulado *Concatenación entre prácticas de Investigación Educativa y cultura académica disciplinar en el área de ciencias de la educación* tiene por finalidad dar a conocer cuál es el vínculo que reposa entre ambos términos y que tiene que ver con las formas y condiciones estructurales de y para la producción de conocimientos al interior del área ya aludida dentro de un marco común normativo, epistemológico, axiológico, metodológico y ontológico.

En consonancia con lo anterior, la narrativa que nutre este apartado tiene que ver con cuáles son aquellas disposiciones y dispositivos que regulan normativamente la producción del conocimiento al interior de la universidad, seguida de las condiciones de adscripción institucional bajo las cuales se encuentran los profesores-investigadores que dificultan o no, su actividad académica; así como la forma de ingreso y permanencia en el área de ciencias de la educación —la cual se relaciona con las estrategias empleadas por los mismos agentes y los capitales que poseen—; el tiempo de antigüedad y la satisfacción de demandas sociales que emergen en el seno del campo educativo asociados a las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que se desarrollan en el área y que están acordes con lo dispuesto en el Diario Oficial de la Federación (2021).

De igual modo, en esta concatenación, se recuperan perspectivas emitidas por los profesores-investigadores que aducen a la singularidad que guarda la cultura académica disciplinar en el área de ciencias de la educación, la cual destaca: un modo particular de hacer investigación focalizada en la investigación cualitativa; la posición que guarda el agente respecto a la realidad que estudia; la interacción que tiene el investigador en relación a su objeto de estudio y sujetos de investigación; y los valores que orientan las prácticas de investigación educativa al interior de la academia.

Por último, el tema que cierra este capítulo nombrado *Habitus de clase, habitus académico de los Cuerpos Académicos del área de ciencias de la educación* tiene como propósito brindar una aproximación del *habitus* académico a partir de la caracterización de

las condiciones a las que estuvo expuesto el agente durante su proceso de socialización en el campo escolar y familiar, respectivamente, así como de sus trayectorias académicas.

En este sentido, se incorpora el término de "*habitus* de clase" propuesto por Bourdieu (2009, p. 98), así como el que se vincula con el de *habitus* académico, que fue construido a partir de las aportaciones teóricas de la teoría bourdieusiana y de lo hallado en el proceso de análisis de este proyecto de investigación. El parteaguas para realizar tales aproximaciones se relaciona con el término de *experiencias comunes* en tres rubros: a) formación académica, b) actividades desarrolladas en los Cuerpos Académicos y c) otros elementos constitutivos que orientan y acompañan la actividad académica del agente. Por lo que el concepto de experiencia que se recupera en este apartado es al que alude Bourdieu (2003, p 193) en relación al "pasado social", en tanto que permite comprender: a) la relación entre pasado y presente y b) en dónde se inserta el agente al interior del campo académico.

A la luz de los anteriores planteamientos, el rubro de formación académica proporciona elementos clave compartidos por los agentes, a saber: a) procesos de formación académica y escolar que tienen que ver con los estudios de grado y posgrado, así como las Instituciones de Educación Superior en las que fueron formados; y b) los procesos de formación continua a los cuales se han sometido y que han fortalecido las predisposiciones en y para la producción y/o reproducción de las prácticas que ellos desarrollan —en tanto dicha formación es ofertada por la misma estructura de que forman parte—.

El segundo rubro proporciona el panorama particular en el que es posible distinguir las actividades de docencia, investigación, tutoría, gestión académica y difusión en la mayoría de los agentes, las cuales están dispuestas desde la implementación de la política pública educativa referente a la constitución de los Cuerpos Académicos y el reconocimiento a profesores/as de tiempo completo según las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021. Mismo que se vincula a un "nomos especial" (Bourdieu, 2003, p. 94) de las disciplinas —en este caso: la educación—
.

Por último, el rubro tres brinda otros elementos que son considerados —de manera complementaria— para la construcción del *habitus* de clase, producto de una "historia

colectiva" (Gutiérrez, 2015, p. 16) en dependencia con las trayectorias escolares y familiares, así como de los capitales y de la posición que ocupan los agentes en el espacio social. Dichos elementos tienen que ver con: los gustos personales y las actividades cotidianas que realizan los profesores-investigadores; la apropiación de un idioma diferente a la lengua nativa; los valores practicados por dichos agentes; el gusto y postura respecto a las bellas artes; el uso y frecuencia de los medios de comunicación a los que acude; la relación del agente con el campo político; y las actividades que realiza en su tiempo libre.

Con la finalidad de dar cuenta de cuáles son las estructuras internalizadas o lo social hecho cuerpo en los profesores-investigadores del área de ciencias de la educación, este capítulo tiene como propósito objetivar el *habitus* de clase a través de las formas, modos de ser, de estar y de hacer investigación educativa en un contexto en particular a partir de la percepción subjetiva del agente. Tales formas y modos son recuperados mediante la caracterización de las condiciones a las que estuvo expuesto el agente durante sus procesos de socialización al interior del campo escolar y familiar, así como a lo largo de sus trayectorias académicas principalmente.

Posteriormente, se desvela cuáles son las prácticas de investigación educativa en relación con la cultura académica disciplinar al interior de los Cuerpos Académicos que han sido generadas a partir de dichos *habitus*. En ese sentido, se hace alusión en torno a qué se entiende por *habitus*, en un primer momento. En un segundo momento, se da cuenta de las prácticas de investigación educativa producidas por los profesores-investigadores en su vínculo con la cultura académica disciplinar. Finalmente, se explica cómo el *habitus* académico (*habitus* de clase) es el resultado de la concatenación entre los conceptos ya mencionados. De tal manera que se aduce a una caracterización del *habitus* de clase de los Cuerpos Académicos de modo aproximativo.

Para ello, se desarrolla la categoría *disposiciones permanentes, durables, pero no inmutables*, la cual se vincula con la subcategoría *reproducción y producción de condiciones sociales que se traducen en generación de prácticas, discursos u obras*. Por lo tanto, se recuperan preguntas referidas a: el gusto e interés por el desarrollo de la actividad investigativa; la intención de desarrollar investigación educativa; lo que le ha parecido más satisfactorio y/o desalentador en su trayectoria como investigador; el que, considere sea el

objetivo de hacer investigación educativa al interior de las Instituciones de Educación Superior; su conceptualización como académico al interior de la universidad y de los Cuerpos Académicos; la relación entre prácticas de investigación educativa con la forma de hacer investigación; si pertenecer al área de ciencias de la educación, define cierto tipo de orientaciones (significados) compartidos con otros colegas que pueden o no vincularse con normas, valores, filosofías, perspectivas, creencias, expectativas actitudes y distinguirse al área de otras; y si el encontrarse con colegas o pares con distintos tipos de trayectorias y/o perfiles, le ha sido satisfactorio o no.

### *8.1.1 Los habitus de los profesores-investigadores del área de ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*

El concepto que se recupera para el desarrollo de este capítulo es el que versa en torno a *habitus* (Bourdieu, 2009, p. 86), definido como un:

> Sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "regulados" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.

En este sentido, el *habitus* en tanto disposiciones produce cierto tipo de prácticas, no de manera autómata y acabada, sino como resultado de "estructuras del entorno físico y afectivo, de la familia y la escuela, de las condiciones materiales de existencia de clase […]" (García, 2001, p. 26). En este tenor de ideas, se entiende por disposiciones —de acuerdo a Bourdieu (1972)— al "resultado de una acción organizadora que presenta […] un sentido muy próximo a palabras tales como estructura; designa por otra parte una manera de ser, un estado habitual […], y, en particular, una predisposición, una tendencia, una propensión o una inclinación". (García, 2001, pp. 25-26)

Continuando con Bourdieu (1972), las disposiciones se adquieren socialmente y se traducen en los modos de "andar, de hablar, de comer, los gustos, las repugnancias […]" (García, 2001, p. 27); así como de "actuar, sentir, pensar y percibir" (García, 2001, p. 26). De tal forma, que el *habitus* se desvela a través de las actitudes o apreciaciones morales (*ethos*) y de las maneras corporales (*hexis*) (García, 2001, p. 28).

A la luz de los anteriores planteamientos, los ejes temáticos mediante los cuales se desvela el *habitus* es a través de los gustos, las maneras de actuar, hacer, sentir, percibir y pensar de los profesores-investigadores en torno a la investigación educativa. A saber, la manera de hacer investigación se manifiesta mediante:

> […] el tipo de investigación que se hacía en la SEP, no es la misma a como por ejemplo la que se hace en una universidad. No había eso de decir "ah es que quiero hacer esta investigación seria", que efectivamente haya cierta rigurosidad científica. Eso como que no se dio tanto en la SEP porque como los ritmos de trabajo en la burocracia, o en este caso, en el gobierno son diferentes. Por lo menos en la universidad donde estoy que ya llevo catorce años, no solamente me dedico a investigar, sino también doy clases, hago gestión administrativa, académica […]. (PI1)

> Yo no creo que en la universidad autónoma tengamos más autonomía. De repente me da la impresión que la SEP está más preocupada por situaciones políticas, que por cuestiones educativas. Para saber qué problemáticas vas a investigar, qué metodologías vas a utilizar, qué recursos necesitas, en la autónoma tampoco se hace de esa manera, tampoco suceden las cosas de esa manera… (PI2)

Como es posible visualizar el hacer investigación educativa al interior de dos escenarios distintos —SEP y UAEH— por dos profesores-investigadores con ambas experiencias en el ámbito gubernamental y autónomo sugiere pensar que dicho hacer está condicionado por el carácter que otorgan o no, ambos organismos o instituciones en términos de autonomía del trabajo académico, que está ligado a su vez a los objetivos que tiene cada uno de ellos, y otro a la toma de decisiones al momento de hacer investigación. No obstante, se observan contradicciones en ambos testimonios relativas al grado de libertad con el que cuenta el profesor-investigador en el desarrollo de sus prácticas investigativas. Lo anterior se argumenta a partir de lo que los mismos agentes comentan:

> […] por ese tipo de cuestiones de los tiempos de la SEP, era que tenías que entregar ya para mañana el informe, y acá en la universidad, sí te tienes cierto margen de maniobra para […]. Si tú quieres, a lo mejor te desvelas, los fines de semana le dedicas más a la investigación. Entonces ese es un asunto muy importante. (PI1)

> Ese programa que envió para el desarrollo de las capacidades de los conocimientos de los niños, no sé una minita de […]. Lo administraban quienes se valían de él, y cosas de esa naturaleza. Entonces dije esto que conocemos los maestros, esto que saben los maestros en las escuelas, lo podemos documentar a través de una investigación evaluativa. Y pues me cerraron las puertas y no me dejaron continuar. Entonces me cancelaron mi proyecto y todo lo demás que trae consigo. Entonces son cosas que sí, efectivamente, ni en la SEP, pero tampoco en la autónoma hay mucha amplitud en la autonomía […]. (PI2)

De acuerdo a los anteriores testimonios, se advierte que el trabajo investigativo al interior tanto de la universidad como de la SEP se ve menguado por el escaso acceso para profundizar en temas de importancia que consideran los investigadores, los cuales tienen que ver con los intereses de quienes administran dichos proyectos —en términos de tiempo y conocimientos de los mismos—. Al respecto, se arguye que, lejos de aducir a las diversas dimensiones existentes en los procesos vinculados a la voluntad de los científicos en concebir la relación de sus prácticas con otros ámbitos de la sociedad que conserven un sentido económico, político, financiero o propiamente científico, la percepción que ha sido foco de análisis es la relativa a la manera que se producen los conocimientos y la manera en que éstos son aceptados (Kreimer & Zabala, 2006, p. 54), cuando en realidad, el interés y la crítica tendrían que estar orientados a cómo dicha generación de conocimientos incide en la determinación de los temas que generen una agenda social.

De allí que se considere importante discutir en relación al qué, cómo y para quién o para quiénes es trascendente o no investigar, y sobre qué temáticas hacerlo. El mismo Kreimer (2009) sostiene que fue Robert Merton quien propuso por primera vez la relación entre ciencia, tecnología y sociedad dentro de su tesis doctoral publicada en 1937, en donde puntualizaba justamente que la ciencia tendría conservar su autonomía; que la producción del conocimiento debía ser superado en términos de calidad y ser generado de manera colaborativa; y que era necesaria la existencia de un vínculo entre "el conocimiento científico, el desarrollo tecnológico y las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas". (Kreimer, 2009, p. 23)

De igual modo, dicho autor apunta que la ciencia —según la postura de varios científicos— no sólo debe su utilidad al aumento de los conocimientos sobre "el mundo físico, natural y social" (Kreimer, 2009, p. 32), sino que debe estar al servicio de "algo más" (Kreimer, 2009, p. 32). Lo cual está ceñido a los modos de quien sostenga tales argumentos, dejando de lado la autonomía de la que tendría que gozar la ciencia. En tal sentido, es posible

aseverar que tales cuestionamientos que giran en torno al qué, cómo, para quién o para quiénes, conlleva considerar una serie de implicaciones dilemáticas, en tanto desvelan consideraciones divergentes según los científicos, los empresarios, el gobierno, las universidades, entre otros.

Por otro lado, habría que mencionar que el hacer investigación, también está ligada al trabajo metodológico que desarrollan los profesores-investigadores, como a continuación se menciona:

> La primera vez que salí a Estados Unidos al Congreso a la AERA, la Asociación Americana de la Investigación en Educación […], y lo de la metodología cualitativa estaba saliendo de moda, y aquí en México estábamos en mucho lo cuanti […]. Pero me llamó mucho la atención la metodología cualitativa de ese tiempo, con respecto a la cuanti, y de ahí, pues utilicé mucho lo cuali, la observación, la entrevista, pero nunca dejé lo cuanti. (PI5)

> El tipo de investigación que yo fomento, que yo practico, es la investigación con un corte o con enfoque cualitativo. Hice una maestría profesionalizante que te permite regresar, tomar tu propia experiencia como objeto de estudio para fortalecer tu formación profesional. Allí empiezo a desarrollar esta perspectiva de investigación, aprendo cosas de la investigación cualitativa, de la fenomenología, de la etnografía, y me adentro al fenómeno educativo como tal con ello. (PI2)

A partir de lo antes expuesto, se identifica que la investigación que desarrollan los profesores-investigadores se ciñe a la de tipo cualitativo sin descartar la de tipo cuantitativo. Lo anterior debe su explicación a la postura que guardan Denzin & Lincoln (2011) respecto a que el uso de la investigación cualitativa al interior de las ciencias humanas y sociales es inherente a: a) cómo es que se sitúa al investigador en ellas; es decir, como un "observador en el mundo" (Denzin & Lincoln, 2011, p. 49); y b) por el enfoque que implica, el cual es "interpretativo y naturalista del mundo" (Denzin & Lincoln, 2011, p. 49).

Aunado a ello, Guzmán (2019b) pone de relieve que la investigación cualitativa en cuanto que está en busca de "la comprensión de realidades sociales" (p. 14), debe procurar en mayor medida el sentido de rigurosidad tanto teórica como metodológica, pues son éstos los que le proporcionan los elementos para profundizar en las múltiples realidades y significados que recoge de sus sujetos de estudio.

Asimismo, es importante profundizar en cuanto a que el recurrir a la investigación cualitativa en educación corresponde a la naturaleza de los objetos de estudio, los temas de

investigación, los fines de la investigación y también a los gustos, como a continuación se narra:

> Mi objeto de investigación está ligado con algo, con mi propia historia, con mi historia personal y con mi historia como docente. Eso que me vuelve a ligar con los grupos vulnerables. […] yo digo que este asunto de la investigación tiene que ver con libres determinaciones que uno va tomando, a través de tus condiciones, de tus circunstancias, por qué no de tus preferencias, hasta que vas convirtiendo a la investigación en una forma de vida. (PI2)

> Cuando yo hice la tesis de maestría en ciencias sociales de la FLACSO, por ejemplo, trabajé el tema de las identidades políticas de los jóvenes de México. De tal forma que esta parte de las identidades políticas, no la trabajé desde el punto de vista cualitativo, sino lo trabajé desde el punto de vista cuantitativo; es decir, desde una perspectiva empírico-analítica. […] cuando me invitan a participar en la universidad de Hidalgo, pues yo ya lo traía, nada más que ahora lo tenía que trabajar desde el campo educativo. […] una vez trabajando esos temas, pues ya me puse a trabajar la relación entre ciudadanía, educación, cultura cívica, etcétera. Y después me encuentro con este libro de Jacqueline Fortes y Larissa Lomnitz; allí yo descubrí que por ejemplo sí sería interesante ver la identidad, ya no solamente desde la esfera de la ciudadanía, desde la parte del ciudadano, de los derechos y las obligaciones, sino sería interesante también ver la identidad de otros agentes, no solamente de los jóvenes. Es cuando me llama la atención el concepto de identidad científica. (PI1)

> Las cuestiones cuantitativas […] si bien es algo de lo que se trabaja dentro del área, […] la parte cualitativa es una cuestión importante que nos permite acercarnos sobre todo a los sujetos de investigación. Esto es muy interesante porque nos ha permitido participar en algunas investigaciones que son de intervención educativa. (PI4)

De acuerdo a las narrativas recuperadas, el elemento gusto se refiere a "un conjunto de prácticas y propiedades de una persona o de un grupo, son el producto de un encuentro (de una armonía preestablecida) entre bienes […] y una elección, de una afinidad electiva […]" (Bourdieu, 2008b, p. 162). En este sentido, el gusto está unidos al cuerpo, y está vinculado a las experiencias de los agentes.

Por lo tanto, la elección metodológica que hacen los profesores-investigadores está íntimamente relacionada con una empatía, una concordancia y una necesidad de relacionarse con el contexto, el problema y el objetivo de investigación, así como con los propios sujetos de investigación. Ello, por la riqueza de la cual le provee, y que, a su vez, le abre un abanico de oportunidades para construir, reconstruir y/o deconstruir aquello que es de su interés estudiar.

Por otro lado, es posible asociar el gusto al *habitus*, en tanto que el segundo subyace a la historia y genera historia, como se advierte con los siguientes testimonios:

> Mi tesis de maestría, giraba en torno al pensamiento creativo que desarrollaban los alumnos y las alumnas de aptitudes sobresalientes en secundaria, porque como era mi nivel, pues ahí lo tuve que delimitar y fue una grata experiencia. Considero que me brindó elementos de investigación porque por primera vez apliqué instrumentos formales, porque ya estaban estandarizados, aprendí a evaluarlos, a sistematizarlos y a hacer toda una tesis que implicaba todo un proceso de investigación. (PI6)

> […] siempre me ha interesado mucho la parte metodológica. […] cuando estaba haciendo la tesis de licenciatura tomé muchos talleres sobre, o varios talleres, no muchos, sobre pues investigación etnográfica, sobre formas de construcción de historias de vida. […] cuando inicié en la Maestría de Investigación y Desarrollo de la Educación, la tomaba también, porque era una de las maestrías que contemplaban la parte de desarrollo comunitario que era pues bueno lo que me interesaba, y me sigue interesando a la fecha; la parte de la educación rural, de la educación comunitaria, educación a grupos vulnerables. Entonces todo eso pues lo seguí trabajando. (PI7)

Como se avizora, los anteriores testimonios denotan que tanto el hacer como el gusto constituyen dos elementos que se tejen entre sí. Ya que se desvelan en ellos rasgos característicos en las prácticas que desarrollan los profesores-investigadores que se materializan en un mismo "modus operandi" (Bourdieu, 2011b, p. 121), producto incluso de los "mismos esquemas de percepción, de pensamiento y de acción" como indica Bourdieu (2011b, p. 118).

Del mismo modo, se identifica de manera aproximativa que el gusto —ligado a los temas de interés que comparten los profesores-investigadores— está íntimamente relacionado a los valores que subyacen a las prácticas de investigación educativa que desarrollan éstos en el área de ciencias de la educación. Estos valores tienen implicaciones en las formas de actuar en el campo académico. De modo que se identifica en este caso al *habitus* como un "operador de distinción" (Bourdieu, 2011a, p. 31), en tanto encuentra su base en "principios de diferenciación comunes". Es decir, los valores producen diferencias entre lo que algunos agentes consideran que está bien o mal, lo que debe hacerse o no, lo que debiera ser o no, por ejemplo.

> […] mi consolidación como investigador yo la concibo como algo que no termina. Yo no me consideraría como alguien que ha llegado a la cúspide o cosas así, si no, más bien soy alguien que en el camino va aprendiendo también muchas cosas, se va desarrollando y mejorando

> cada día […]. No sé si en ese sentido yo contribuyo. Trato de ser siempre en todos los aspectos de mi vida desde que era estudiante, una persona responsable y disciplinada, etcétera. Son los principios y valores de mi familia y actualmente, pues me concibo como alguien que sigue aprendiendo […]. (PI8)

> Yo comparto lo que aprendí, lo que soy, lo que voy a hacer, y eso me permite crecer como persona, me permite crecer como investigadora, y me permite crecer como profesora. Porque además está este mito de que como profesora o como investigador no debes tener errores, y entonces haces todo para maquillar que no los tienes y pues se nota más. A mí no me cuesta trabajo decir "eso no lo sé o yo creía que […], pero lo voy a investigar". (PI7)

Como es posible percatarse, la forma en que se conduce el investigador al interior de la academia corresponde en cierto modo a los principios que rigen no sólo su vida personal, sino a aquellos que conducen su actividad investigativa y su relación con los otros en diferentes ámbitos, por ejemplo: el familiar y el universitario. En este sentido, los que se comparten son los relacionados al reconocerse como un profesionista que no lo sabe todo y que necesita del otro para seguir aprendiendo.

El anterior planteamiento se extiende a la visión que tienen los profesores-investigadores respecto a la importancia de la solidaridad y el respeto al momento de trabajar de manera colaborativa, así como de la actitud congruente:

> Esta parte de la de la actitud hacia el trabajo colegiado y la parte de la posibilidad de la solidaridad, esto que algunos autores llaman como […] el respeto activo. […] ese tipo de cosas, yo creo que son las que hacen mucha falta para que uno pueda crecer y desarrollarse […]. Yo soy muy de la idea de esta congruencia entre lo que dices y lo que haces. No me gusta esta parte de que digas "ay, soy una persona muy sencilla, abierta y a la hora que quieras" y el día que me requieres: "no, no tengo tiempo". Dices "pues la congruencia entre el decir, hacer y pensar". (PI7)

> Una de las fortalezas es el hecho de tener trabajo colaborativo, esa parte de la investigación cuando se empieza en proyectos macro, es muy enriquecedor, no solamente el tener un punto de vista de alguien, sino el tener esta visión de todos los compañeros que están colaborando. Este tipo de investigaciones me gustan mucho porque no solamente te dedicas a hacer un trabajo solo, sino hay un trabajo complementario que forma las visiones que tengas, o las visiones que cada uno pueda empezar a trabajar y bueno eso nos ha apoyado bastante en el área de ciencias de la educación. (PI4)

En lo tocante a ello, según señala García (2013), lo sustancial de trabajar en redes de colaboración recobra importancia en la educación superior por el efecto que —en términos estructurales— tiene en su productividad científica. Esto quiere decir que las relaciones que mantenga un grupo de investigadores con otros externos a la propia institución, incrementan su productividad debido a la actividad que está presente al interior de los mismos. Lo cual

difiere —en términos de que es escaso— del impacto que tiene el establecimiento de redes entre los agentes que conforman los Cuerpos Académicos pertenecientes a la misma área.

Por otro lado, la congruencia que exige la actividad investigativa en la academia, también resulta ser trascendente justamente porque es una característica que distingue el trabajo del profesor-investigador según señala este entrevistado:

> Aquí, la ética juega un papel importante, porque de repente nos hemos encontrado con investigaciones sobre encargo que los resultados no favorecen a quien lo solicitó y entonces ya cuando damos los resultados, ya para la siguiente convocatoria ya no nos invitan porque fuimos demasiado honestos al manifestar que eran programas obsoletos, o programas desfasados, o programas simuladores y que no se estaban cumpliendo los objetivos. (PI6)

> Pues uno cuando inicia como PTC, creo que es muy desgastante, "entonces ve colabora con la universidad estatal porque te formaste con recursos de la sociedad y ahora tú devuélvele lo que te ha dado la sociedad" y eso fue lo que hice. (PI5)

De acuerdo a las anteriores narrativas, el sentido de compromiso y responsabilidad del profesor-investigador para con la sociedad son valores que están presentes en su práctica — tanto de manera implícita, como explícita— y que de modo ineludible se ligan a la coherencia que supone su profesión. En este sentido, la investigación educativa contiene en sí misma un componente ético que la determina por cuanto constituye una acción humana. Misma que suele vincularse con: a) un sentido de responsabilidad social y educativa, científica, formativa y colaborativa; y b) un compromiso con la ciencia (Sañudo, 2006).

En consecuencia —plantea Sañudo (2006)—, la mayoría de las bifurcaciones éticas por resolver por el investigador se desvelan en su práctica cotidiana, pues es en ésta en donde se materializan las decisiones que toma respecto a la utilidad, fines y propósitos de su investigación. Desde esta perspectiva, se coincide con que un investigador educativo se convierte en un individuo vulnerable por cuanto no sólo es su integridad individual la que se pone en juego, sino la de una "acción colectivamente decidida que implica participantes humanos" (Sañudo, 2006, p. 86). Es decir, que la actuación del investigador —en tanto parte de una acción colectiva— tiene implicaciones en relación con los otros: instituciones o actores educativos.

Otro de los valores que está presente en la práctica del académico es el relacionado con la honestidad, no sólo para con su entorno, sino para consigo mismo. A saber:

> Curiosamente, fíjate que a partir de terminar mi formación doctoral desde la perspectiva de Pierre Bourdieu […], yo aprendí eso y dije: "bueno tengo que darle un cierre, hasta que termine" y hasta aquí lo hice. Pero para tener honestidad intelectual y científica, yo sabía que no tenía la madurez intelectual sobre el autor y su obra. Por eso tú vas a darte cuenta que no tenía yo publicaciones. De 2007 que cerré la tesis doctoral, hasta 2015, 16, o sea, pasaron casi diez años para que yo pudiera pensar que ya tenía la capacidad de poder publicar cosas, porque yo veía cómo los recién egresados de doctorados, comienzan a publicar, se meten al SNI, pero luego, perdón por lo que voy a decir me ha tocado leer cada barbaridad que escriben, precisamente por la inmadurez, ¿me explico? Ah, pero como el grado ya les da la autoridad, entonces escriben, escriben y escriben. Y claro, son hasta SNI nivel dos, SNI nivel tres, etcétera, pero eso no es garantía que sepan lo que están escribiendo. O sea, es muy respetable el trabajo, pero te estoy hablando de cuestiones de honestidad científica. (PI3)

> Los valores que se llevan a cabo, son los que se promueven desde la universidad, que son la parte del respeto, de la tolerancia, etcétera, que nos permite, primero identificarnos como universitarios. Pero al interior yo creo que se ponen en práctica muchos valores que tienen que ver con la ética, que tienen que ver con la parte de la colaboración y sobre todo la honestidad, que es algo de lo que yo creo que está como muy fuerte para que se pueda trabajar esto de los proyectos. (PI4)

Como es posible advertir el primero de los anteriores testimonios devela que el término honestidad se vincula con un procedimiento denominado "autoconciencia (o conciencia moral)" (Yurén & Izquierdo, 2001, p. 32). Según estas autoras, el término envuelve un ejercicio por el cual el agente es capaz de distinguir en torno a lo que él mismo hace en un contexto determinado. Mientras que, con el segundo, se desvela la preocupación por la que transita dicho agente en relación a lo que debe ser, teniendo como referente al otro (Yurén & Izquierdo, 2000).

Por otro lado, en términos de la forma de conducirse al interior de la academia a la luz de la actividad investigativa, los profesores-investigadores resaltan la importancia de la manera de hablar —en términos de lenguaje— al ser parte del área de ciencias de la educación. Misma que está relacionado a los perfiles de los académicos, por mencionar:

> […] esta parte de la producción, hasta la fecha sigue siendo el mayor reto; ser capaz de realizar escritos, ya sea en ensayos, ya sea en artículos, ya sea en capítulos de libros, con informes técnicos […]. También hemos hecho proyectos de investigación sobre encargo y entonces esa parte de traducirlo a un lenguaje pedagógico, pues es un reto, es todo un reto. (PI6)

> Había otros colegas que de repente, aunque fue su formación de pedagogos, de repente no nos entendíamos bien porque por ejemplo querían, y sobre todo por ejemplo, las pedagogas, porque en la mayoría eran puras compañeras, digo no tengo nada en contra de las pedagogas, pero por ejemplo cuando hacíamos una tarea de rediseño curricular, entonces pues era siempre bajo una posición del constructivismo o era siempre desde una posición de ciertos autores, y

> entonces de repente uno, bueno yo que estudié sociología, de repente yo decía, y por qué no hablar desde otros autores, para complementar, entonces bueno, esas, de repente había como esas luchas, no? (PI1)

De acuerdo a las narrativas expuestas, se avizora un "*habitus escindido*" (Bourdieu, 2003, p. 190). Dicho *habitus* por cuanto es propio de cada individuo, produce tensiones y contradicciones. Según apunta Bourdieu (2003), el *habitus* escindido es también la muestra e inclinación de lo que es diferente a lo mío.

Por otro lado, existen elementos que están asociados a la percepción que los profesores-investigadores tienen respecto a lo que les ha parecido más satisfactorio y/o desalentador en su trayectoria como investigador, así como los que aluden a cuál es la conceptualización que tienen relativa al ser académico al interior de la universidad y de los Cuerpos Académicos.

Para el primero de los casos, los entrevistados comentan lo siguiente:

> A mí me gusta mi trabajo. Tanto dar clases, como formar alumnos, porque cuando formo estudiantes, en un momento dado, tengo a alguien con quien platicar […]. Poder dialogar con alguien, número uno; es una primera satisfacción. Segunda satisfacción, que a través de ese trabajo que estoy haciendo con el estudiante, pueda obtener un grado y que después de que se termina la relación formal, de repente algunos egresados me siguen buscando, si vuelven a hacer un posgrado, me dicen "¿me apoya?" […]. Ya no parto de cero. Tercer lugar, la satisfacción de poder escribir a partir de esas experiencias. (PI3)

> Pues a mí lo que me ha marcado así mucho, ha sido esta parte de la docencia en una primera instancia. Me gusta dar clases, me gusta estar tratando con mis alumnos, desarrollar muchos proyectos. Lo que procuro siempre en mis clases, es trabajar sobre un problema o en algún proyecto que puedan mis alumnos visualizar en esta parte social […]. Yo creo que la investigación ha sido otra parte complementaria en esta formación, me permite tener este trabajo multidisciplinario con personas de diferentes contextos, no sólo en la parte educativa, sino de gestión, de planeación, ya sea a nivel nacional o internacional. Me ha permitido ver muchos puntos de vista de dónde pudiéramos estar tratando esta parte educativa. La gestión es algo que también me fascina. Estar frente a los programas educativos y tratando de solventar algunas necesidades que tienen que sacar adelante estos procesos, me gusta, aunque demanda mucho tiempo. (PI4)

Asimismo, se observa que la actividad académica de los agentes está circunscrita a las diferentes funciones que realiza al interior del campo universitario: la docencia, la investigación y la difusión. Mismas que están incorporadas a su cotidiano. De manera que, situar las trayectorias de los académicos implica develar cuáles son aquellos elementos que

dan sentido a su labor, que de acuerdo a Guzmán (2019a, p. 59) pueden ser "sociales, culturales, ideológicos y políticos".

Desde esta perspectiva, el *habitus* genera determinadas prácticas que envuelven una serie de elementos que tienen gran valor en los agentes en la medida en que se han desarrollado con ello a lo largo de su historia de vida. La cual incluye su paso por la docencia y la investigación. De acuerdo a ello, se formula que existe un *habitus* individual, pero también uno colectivo que no son inseparables uno del otro. Por ejemplo, en este caso las satisfacciones son personales, son individuales; pero si se leen con detenimiento ambos testimonios, no salen de lo que vive el profesor-investigador en el campo académico: la docencia, la investigación, la difusión y la gestión. De tal manera que como indica Bourdieu (2009), se manifiesta una "historia incorporada, naturalizada […]". (p. 91)

Dentro de las actividades investigativas que desarrolla el profesor-investigador, también se sitúa el desarrollo de proyectos con los pares o colegas como algo alentador. Mismo que está acompañado por una situación desalentadora que refiere al recorte de presupuesto de lo que implican el desarrollo de las actividades mencionadas. A saber:

> Yo creo que este lo más importante, pues lo alentador, lo bonito, pues son los proyectos que desarrollamos de manera colaborativa […]. Estaban muy bien financiados […]. El centro de ello era qué productos vamos a desarrollar y cómo nos vamos a mover, a dónde vamos a viajar y cuánto nos toca, cuánto hay, cuánto disponemos para el avión. Antes había para todo y sobraba para todo, y de pronto, ya nada más te queda para una camarita, una grabadorcita, un disco duro y una ponencia en Tlaxcala. Nada más te pagaban los viáticos y ya. Y de pronto, pues ya nada. (PI5)

Al respecto, Góngora (2021) plantea que el financiamiento de la investigación científica en México es una de las condiciones que la posibilita, lo cual constituye básicamente una limitante a la producción del conocimiento que a la luz de ello se genere. El autor incorpora un par de elementos que nutren dicho planteamiento que versan en torno a "las lógicas de asignación de recursos y la ausencia de políticas de Estado que definan con claridad cómo hacer de la producción de conocimientos científicos una herramienta estratégica para el crecimiento y el desarrollo del país". (Góngora, 2021, p. 152)

De tal manera que la actividad investigativa del profesor-investigador al interior de las universidades se ve ampliamente menguada por la inversión en ciencia y tecnología que otorgue ya sea el Estado a través de algunas de sus secretarías, o, de las propias instituciones

en las que se encuentre adscrito, o de la iniciativa privada, por ejemplo. Lo cual implica —como ya se señaló en líneas anteriores— no sólo una disminución de la producción del conocimiento, sino que, en pos de la búsqueda por tener recursos para hacer investigación, se implementen criterios cada vez más rigurosos de carácter evaluativo para desarrollar esta actividad que desencadena a su vez, una competencia dentro de la academia.

Aunado a la actividad investigativa que desarrolla el profesor-investigador al interior de la academia, otra de las situaciones que se señalan como alentadoras es la que ubican a la producción del conocimiento como un punto de partida para el beneficio social:

> Otro punto adicional que yo quisiera poner como en énfasis, es esta parte de que a mí siempre me ha llamado la atención el generar producción del conocimiento, que al final tenga un impacto, un beneficio; ya sea de manera directa o indirecta, pero sí que sea como visible o tangible. Como esta relación entre lo que uno estudia, entre lo que uno investiga, en lo que se va generando y el beneficio que pueda tener en nuestra propia comunidad, en nuestro contexto. Para mí eso siempre ha sido vital desde la licenciatura. Entonces la satisfacción de un artículo no es sólo el artículo en sí, sino todo el trabajo y el proceso que está detrás y lo que va implicando en la marcha también […]. (PI8)

Este testimonio desvela algunos cuestionamientos que se han generado en torno a si la producción de conocimientos debe responder al qué, para qué, para quiénes o al cómo. Por lo tanto, esta actividad supone debe atender a: a) la vinculación entre ciencia y problemas sociales y b) al qué se investiga —en términos de calidad— sobre el cuánto (Guzmán, 2019a). Lo cual incide en asumir otra visión del académico en el marco de la producción científica, misma que está relacionada a considerarlo no como una máquina productora de conocimiento, sino como una persona interesada en problemas que le inquietan y que sobre los que tiene intención de incidir.

Por otro lado, las situaciones que considera el profesor-investigador como desalentadoras son las que están vinculadas al trato poco justo que se les da a sus colegas al interior del campo académico —derivado de políticas públicas educativas y educativas, mismas que se relacionan a la forma de titulación y obtención de grados académicos durante su trayectoria escolar —, como a continuación se señala:

> Algo que me parece muy injusto, para mis colegas es que fíjate, los colegas que estudiaron en el extranjero o que son extranjeros, ellos no tienen cédula profesional como tal y entonces por falta de ese documento no han participado en las últimas convocatorias de estímulo porque algunos de ellos hicieron el doctorado sin maestrías […]. Entonces al solicitar la cédula acá en México, no les dan la cedula sino tienen la maestría, y les están exigiendo que estudien la maestría para tener la cédula de maestría y así poderles dar la cédula del doctorado. Lo cual,

> pues es así como que inverosímil y en eso están todos los extranjeros o colegas que estudiaron, mexicanos que estudiaban en el extranjero. Y me parece una injusticia, porque ellos son los que hacen más, y gente que no hace tanto como ellos, sí pueden incursionar al estímulo. Eso es así como que algo que no me parece. Sí, es lamentable porque es como un castigo, más que un reconocimiento. […] ellos cubren todo: docencia, investigación, tutorías, asesorías. Pero por ese punto, ya no se les da. (PI6)

A la luz del citado testimonio, pareciera ser que la profesión del académico al interior de las universidades mexicanas se encuentra en medio de una bifurcación problemática en pos de atender o las necesidades que marcan los requerimientos institucionales, o aquellas que demanda su propia labor. Lo cual se traduce en una serie de obstáculos para recibir una recompensa que merece por la serie de actividades que realiza. (Zúñiga, Barona, García, Torres & Zorrilla, 2011).

En este tenor de ideas, Rincón & Roblero (2011) apuntan que la aplicación de este tipo de políticas educativas guarda una "racionalidad lógica" que vela por un proyecto de formación en la educación superior que "aplica modelos de formación basados en la competencia individual y personal de los académicos, vía programas de estímulos al desempeño docente y la constitución de los cuerpos académicos" (Rincón & Roblero, 2011, p. 214).

Por otra parte, la forma de hacer investigación de cada uno de los profesores-investigadores se articula con el modo de pensar que envuelve una intención. La cual descansa en no sólo la producción de conocimiento, sino la formación de recursos humanos que se dediquen a la investigación que ayuden a fortalecer una cultura de la investigación al interior de las universidades. A continuación, algunos testimonios al respecto:

> […] lo esencial para mí, en este momento es formar nuevos investigadores. Por otra parte, pues seguir produciendo. La investigación es importante porque das cuenta y generas conocimiento que esperemos sirva más adelante a crear una cultura de la pedagogía, a crear un modelo educativo universitario donde haya más investigación […]. Vemos que los modelos de titulación ahora pues no le dan prioridad a la investigación […]. (PI6)

> Yo creo que la investigación tiene que ver con esta parte que también comentabas del sentido, o sea, para qué estoy investigando y qué estoy investigando. Eso es lo que le da sentido a lo que estás haciendo, y eso es lo que te lleva a trabajarlo, ya sea en solitario o trabajarlo con alguien […]. Te digo está esta parte de la ilusión. Yo creo que tiene que ver con estos procesos mismos de apropiación. Por ejemplo, yo les digo a mis alumnos "pues hay que creérsela que eres investigador y hay que creérsela que estás haciendo investigación, que estás haciendo un trabajo para hacer una tesis y tener un papel. Ahí te ves; si realmente quiero ser investigador

> o investigadora, pues lo que hago es investigar, y qué mejor manera de investigar, que haciendo una tesis y eso es un poquito lo que cambie el sentido". (PI7)

Como se advierte, estos testimonios apuntan también a contemplar a la investigación como una vía mediante la cual se transforme una situación contextual. Al respecto, son Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow (1997), quienes señalan que la producción de conocimientos tiene implicaciones de "largo alcance" (p. 33) entre lo que supone es fundamental atender y lo que realmente se atiende.

En el marco de los anteriores planteamientos, es posible avizorar, por tanto, que dichas formas de hacer y pensar se hilvanan con la concepción de académico que tengan los profesores-investigadores del área —ya sea desde su autoconcepto o el construido al interior de las instituciones —. A saber:

> Yo creo que estamos en ciencias de la educación y no es ajena a nuestra labor constante de autoconceptualizarnos. El autoconcepto mío como profesor, no. Pero hay ciertos parámetros externos y eso te los mide CONACyT, te los mide PRODEP y te los mide la propia institución […]. Me considero prácticamente un excelente profesor, pero la misma institución nos da más actividades como PTC que nos quitan esa calidad. […] la misma institución te corta la calidad y te exige calidad. […] nunca vamos a dejar de aprender todos, es innovador, todo se está actualizando y quien no se entrena y se capacita, se actualiza […]. (PI5)

> Desde el punto de vista de PROMEP, el buen académico es que tiene un buen equilibrio en lo que es la docencia, la tutoría, la investigación, la gestión y la divulgación de la ciencia. Desde el punto de vista de las instituciones —no solamente de la Autónoma—, es el que dice a todo que "sí". […] "oye, te voy a dar este seminario; oye ve y haz esto, sí; ve y haz aquello". Incluso se llega al extremo de decir "reprobaste al fulanito, sí" o "reprueba al fulanito, sí". Desde el punto de vista del CONACyT, el buen académico es aquel que publica, que es resultado de sus investigaciones. Que además forma recursos humanos y que publica en revistas indizadas. […] pues tengo que ver desde las diversas aristas de donde se hace la práctica. Entonces, resumiendo, si es desde el punto de vista de PROMEP; de la propia institución que me ven solamente como un trabajador, una pieza más; desde el CONACyT, o desde los estudiantes que están siendo formados […]. (PI3)

> […] me haces reflexionar porque efectivamente ¿quién es el buen profesor? o ¿qué características debería de tener un buen profesor? Me parece que, de entrada, tiene que estar vinculado a esta vocación que tiene. Si eres profesor te tiene que gustar lo que estés haciendo. Si aquí estoy por un sueldo y no me gusta la investigación, pues entonces estoy como en contra de esto. Entonces, tendría que ser un profesor que primero esté enamorado de lo que esté haciendo. La segunda es que pueda tener esta sensibilidad hacia los procesos o los problemas que existen en su entorno para poder tratar de solventar lo que esté en sus manos. (PI4)

> Desde mi punto de vista, que valga la pena. Una investigación vale la pena, un investigador vale la pena es aquel que al último se retorna a los sujetos investigados y que en algo les ayuda para repensar, para reflexionar y hasta movilizar sus realidades. Esa es la investigación que vale la pena. Aquella que termina en el estante colgada, aquella que termina en la revista que nadie leerá, aquella que termina en un discurso político, se convertirá en una investigación que no vale la pena. Ahí depende qué quieras practicar tú, yo sé que hay miles de obstáculos, muchos obstáculos y aunque tú te afanes en colaborar con los sujetos, en ocasiones el sistema mismo te va bloqueando, pero no te define. Te pueden obstaculizar, pero el propósito de la investigación allí está, sus resultados para lleguen de vuelta a los sujetos investigados y ojalá que eso fuera posible. (PI2)

Recuperando los anteriores testimonios, la percepción como académico se encuentra — como señalan los entrevistados— fragmentada. Esta fragmentación está en consonancia con la reconfiguración de la profesión académica que emana de la instauración de políticas públicas "hacia la educación superior y el personal académico" (Galaz & Gil, 2009, p. 2). Puntualizando que dichas políticas públicas —al tener como uno de sus objeticos incrementar los grados académicos de los profesores-investigadores al interior de las universidades—, generan un fenómeno de entramado complejo en el que: a) se diversifiquen las instituciones que oferten amplias modalidades de educación superior, b) se diferencie los tipos de oferta educativa entre las instituciones de educación superior y c) existe una segregación académica.

Por otro lado, se destaca que el concepto de académico "en su más alta expresión" (Rincón & Roblero, 2011, p. 214), exige que el profesor-investigador al interior de las universidades asuman y cumplan con prácticas asociadas a la "investigación y producción del conocimiento, con la gestión y divulgación académica […], el tutelaje a los estudiantes y otros mandatos universales" (Rincón & Roblero, 2011, p. 214), como suelen ser aquellos propios de la academia, o, incluso, los que la institución genera.

En este sentido, es posible afirmar que las diversas exigencias a las que se somete al investigador al interior del campo universitario y académico constituyen elementos que dotan de sentidos diferentes no sólo las propias prácticas de investigación que ellos mismos generan, sino alteran y delinean las trayectorias académicas por las cuales pueden o no, transitar.

De manera paralela a lo ya planteado, el sentir forma parte de un modo más asociado al *habitus*, como lo señala la siguiente narrativa:

> […] cuando yo me incorporo a la universidad, los ritmos y las actividades o las dinámicas son totalmente diferentes, porque realmente ahí ya me sentía como pez en el agua, a diferencia de la SEP, que repito ahí como que hay más burocracia. Entregar de hoy a mañana y lo que sea, casi casi. Y acá, por ejemplo, en la universidad, pues sí tuve cierto tiempo, las condiciones siempre estaban, ya empataba más con la parte de los colegas, que, aunque algunos estudiaron sociología, pedagogía, había un entendimiento mucho mejor. Ya había más diálogo, más diálogo entre disciplinas, entre colegas, había más consenso que disenso, y en ese sentido, bueno, yo sí vi esa parte, sí me nutría más cuando me logré incorporar a la universidad, a diferencia de lo otro que, te repito era una burocracia muy excesiva. (PI1)

Desde el testimonio antes aludido, es posible identificar que existe una identidad institucional que denota cierta autonomía a los universitarios, misma que se extiende en compartir un sentido de "responsabilidad del destino de la ciencia, las disciplinas y las profesiones" (Zanatta, Yurén & Faz, 2010, p. 102). Lo anterior convoca, por tanto, a acentuar que existe también una identidad profesional que permite la cohesión y reconocimiento entre los agentes implicados en un escenario en particular y que además "comprende una apropiación biográfica […], mediante la identificación de trayectorias en el curso de la vida laboral". (Zanatta et al., 2010, p. 92)

En consecuencia, el sentir o sentirse bien en el campo académico está relacionado con un punto de encuentro con colegas que comparten perspectivas y formas de expresión comunes, derivadas de los perfiles y trayectorias similares. En este sentido, vale la pena recuperar el planteamiento de Guzmán (2019a, p. 59) respecto a que "la noción de trayectoria está atravesada, por la idea de un recorrido personal entre varias instituciones, espacios físicos y sociales que determinan los movimientos (ascensos y descensos) de las carreras de los científicos".

En este tenor de ideas, se considera importante que ello también influye no sólo en el trato entre colegas, sino en los procesos de formación de los estudiantes que tienen a su cargo dichos profesores-investigadores. Y, que, por tanto, se ponen en juego los valores y la percepción de ciencia e investigación de los mismos agentes. A saber:

> Siendo precisamente ciencias de la educación, fíjate qué disímbolo ha sido el tipo de formaciones que tienen los colegas —o que han tenido—. Hemos tenido ahí, historiadores, psicólogos, juristas, sociólogos, educadores o pedagogos, tecnólogos, contadores, químicos, físicos, matemáticos. Entonces, fíjate lo que eso significa, es que esto es como un dispositivo de doble filo; es decir, tanto es riesgoso, como puede ser muy bueno. Pero tiende a ser muy riesgoso, ¿por qué? Porque cada quien cree que, desde su perspectiva, su formación, tiene la

> verdad. Entonces a mí me ha costado mucho trabajo, te digo, entre otras cosas, tener empatía con los colegas. Otra cosa que he encontrado […] es lo que yo llamo "fariseísmo académico" […] eso que a mí me pesa mucho, esas inconsistencias que tienen mis colegas. Que les digan a los estudiantes muchas veces que hagan cosas, sin que ellos sean el ejemplo, sin que mis colegas sean el ejemplo de cómo hacerlo. Creo que también hemos olvidado la dimensión humana, creo que el conocimiento, la investigación, debería de volvernos más humanos, más empáticos, una vez nosotros estuvimos ahí. […] si a mí me trataron mal en mi tiempo como estudiante, no tengo por qué reproducir eso con mis estudiantes. (PI3)

> La investigación educativa […] tiene que atender las problemáticas en torno, justamente, al proceso educativo, entendiendo que este proceso de educación, es un motor de desarrollo de todas las sociedades. Entonces, desde esta concepción, la investigación educativa, ya tiene el reto de ir generando dinámicas dentro de lo que sería el proceso educativo que permitan justamente hacerlo más eficiente, hacerlo más productivo, el que permitan ir entendiendo su dinámica, su flexibilidad, el proceso que va siguiendo de acuerdo a las propias dinámicas de la sociedad en la educación. (PI8)

Derivado de los testimonios presentados, es posible hacer notar la existencia de dos fenómenos no poco convencionales. Uno tiene que ver con el desequilibrio ante el cual se enfrenta el profesor-investigador al compartir un espacio con colegas que discrepan en torno "a las formas de representación y de acción de las identidades profesionales" (Zanatta et al., 2010, p. 94), mismas que parten del reconocimiento mutuo en el "ámbito del trabajo y del empleo" (Zanatta et al., 2011, p. 92), y que a su vez están mediadas por una identidad disciplinar; es decir, por una representación que es común en donde se legitiman ciertas representaciones de un cuerpo de conocimientos en torno a una disciplina.

El otro fenómeno se relaciona con los procesos de formación que están plagados de conductas poco éticas del académico y en los cuales se encuentra inmerso el estudiante de posgrado, y, en consecuencia, el investigador mismo. López (2019) señala que este tipo de "desviaciones éticas del investigador, son muchas veces resultado de una insuficiencia de sentido crítico y de una carencia de conocimiento pertinente" (p. 233). En otras palaras, esto quiere decir que el académico se envuelve en un autoengaño que le impide ver con claridad el modo en el que se conduce al interior de la academia.

Finalmente, se considera importante desvelar que pese a que los profesores-investigadores comparten ciertos valores, también al interior de los Cuerpos Académicos se manifiestan puntos de desencuentro condensados en una serie de antivalores como parte de las actitudes de algunos de ellos, como refieren algunos testimonios:

> Puedo decir de forma explícita porque ocurre en todos lados por el hecho de que somos humanos: hay un juego de egos. Es decir, hay quien se siente el súper estrella, el que sabe mucho, o como te decía el que se quiere aprovechar, o a veces las participaciones cuando participan, no tienen el mismo nivel. Yo creo que no estamos desarrollando la empatía y entonces estas soberbias, el efecto ladrillo, el hecho de que soy el profesor titular, algunos son PROMEP, algunos son SNI, etcétera, —no todos—, pero oye si dijéramos "oye están trabajando, ¿cómo los puedo orientar mejor?". (PI3)

> Buscábamos un artículo en una revista indexada y me dijeron "¿sabes qué?, pidieron cambios de profundidad, hazlo si gustas, y si te lo aceptan adelante, y si no pues ni modo". Me dijeron "ahí, tú sabes" y pues, ya yo acepté el reto. Estaba en el doctorado con mucha potencia, y dije "pues ¿cómo no? la UNAM, y pues como esos, son del Poli". Dije "pues no, pues como aquí nos vamos parejos, somos más que ustedes", o sea, siempre el ego institucional te pega, y obvio, además las ganas de hacer un buen producto. Entonces, lo trabajé yo solo y le dimos la vuelta. Lo mandé, […], lo aceptaron. Pero pues de fondo, tuve que hacer un cambio de la teoría conductual al constructivismo; costó mucho, pero así son las ideologías. Igual de la revista de que no obedecía a su corriente de ellos que era el constructivismo, y el mío estaba centrado en el conductismo, y ya le cambié la teoría y pues pegó. Me di el viaje y quedó el artículo. (PI5)

En este sentido, se advierte que en la realidad construida por los agentes subyacen una serie de egos que dan vida al mismo campo académico en la medida que estos permiten o no la transformación, la confrontación, el consenso y/o el intercambio de los bienes que poseen los agentes, y que dicho está de paso: está contemplado en la "formalización de las reglas del juego" (Bourdieu, 2003, p. 146). Por otro lado, se vislumbra que los retos a los que se enfrenta el investigador al interior del campo también corresponden a los modos de hacer investigación de otros colegas u otras instituciones. Es decir, que la producción y difusión del conocimiento están íntimamente ligados con las posturas teóricas de los mismos.

En este mismo tenor de ideas, Guzmán (2019a) señala que la producción de conocimientos, así como su difusión a través de revistas indexadas conforman un reto para los científicos, el cual debe ceñirse a procesos de homogeneización que "han sido naturalizados y asimilados como una necesidad del científico" (Guzmán, 2019a, p. 73), tanto para ser evaluado como para permanecer en el campo académico.

Existen a su vez, otro tipo de actitudes que son criticadas por los mismos profesores-investigadores que entorpecen la actividad investigativa al interior de los Cuerpos Académicos: la deshonestidad y el individualismo. Por ejemplo:

> Otra cuestión es la parte de la por llamarle bonito, el celo profesional, o sea si yo soy investigadora soy SNI, […] ¿por qué te voy a pasar lo que yo sé? incluidos los alumnos. (PI7)

> […] eso es decepcionante y eso no motiva. Yo creo que la falta de legalidad en los investigadores. Entonces eso no sé si ocurra con muchos, pero sí pasa, sí suele pasar en estos niveles. "En la universidad —diría uno— no va a pasar", pero sí ocurre. […] la falta de ética con los investigadores líderes que se quedan con los productos, y eso se la aplican a los principiantes. (PI5)

Al respecto, López (2019) señala que la crisis ética que envuelve la investigación educativa es la que está ligada a la ruptura que el investigador —en ocasiones— mantiene con la sociedad, con sus pares o con sus colegas. La cual se caracteriza por un duro individualismo y una despiadada competencia, rigiéndose en mayor medida por un "principio egocéntrico en detrimento de un principio altruista" (López, 2019, pp. 227-228). Este autor sugiere que este tipo de conductas cuestionables al interior de la academia y por quienes realizan investigación educativa, tiene repercusiones graves por el hecho de que la educación involucra indagar sobre aspectos relacionados a la vida de las personas y porque es ella —la educación—, quien tiene como función social "la formación integral de los seres humanos". (López, 2019, p. 226)

Por otro lado, las conductas no éticas en la investigación —a pesar de ser un acto individual o colectivo— también corresponden a una reestructuración de factores estructurales o sistémicos a los que los investigadores están expuestos, a saber: "las exigencias distorsionadas y de enfoque cuantitativo de los sistemas establecidos en el sistema de educación superior" (López, 2019, p. 230), por mencionar los que solicita el Sistema Nacional de Investigadores o el PRODEP que están delineados a su vez, por mecanismos de evaluación rigurosos.

Por lo anteriormente aludido, es posible afirmar que los *habitus* de los profesores-investigadores son producto de condiciones sociales a las que han estado expuestos, sean familiares, escolares, académicas, laborales; y a su vez, dichos *habitus* generan prácticas características propias a dicho campo, las cuales obedecen a regularidades comunes. En tal sentido, se considera que los *habitus* en tanto "esquemas incorporados de juicio y de acción" (Wacquant, 2012, p. 284) y generadores de prácticas permiten entrever que en estas últimas coexisten tanto la historización del campo, como la historización del agente.

### *8.1.2 Concatenación entre prácticas de Investigación Educativa y cultura académica disciplinar en el área de ciencias de la educación*

Para el caso de prácticas de investigación educativa, se rescata el concepto al que aluden Castells & De Ipola (1975), quienes formulan que las prácticas de investigación educativa son un "conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales" (p. 41). Mientras que el que refiere a cultura académica disciplinar, se incorpora el proporcionado por Austin (2002), que aduce a "aquella cultura que supone que cada disciplina tiene sus propias tradiciones, formas de pensamiento, métodos de investigación, orientación hacia la lógica de la enseñanza, tópicos, símbolos y referencias bibliográficas que determinan el campo de estudio y sus relaciones internas". (Sánchez-Claros, 2014, p. 526)

En este apartado, el vínculo que se establece entre prácticas de investigación educativa y cultura académica disciplinar, se concreta a partir de la forma y las condiciones estructurales de y para la producción de conocimientos al interior del área de ciencias de la educación dentro de un marco común normativo, epistemológico, axiológico, metodológico y ontológico.

Para tal efecto, se recuperan específicamente las preguntas de la entrevista referidas a: a) la relación entre prácticas de investigación educativa con la forma de hacer investigación; b) si pertenecer al área de ciencias de la educación, define cierto tipo de orientaciones (significados) compartidos con otros colegas que pueden o no vincularse con normas, valores, filosofías, perspectivas, creencias, expectativas o actitudes que distinguen al área de otras; y c) si el encontrarse con colegas o pares con distintos tipos de trayectorias y/o perfiles, le ha sido satisfactorio o no. Así como los rubros 3 y 5 de la encuesta autocumplimentada que aluden a: a) el lugar de adscripción del profesor-investigador y b) el ingreso y permanencia en el área de ciencias de la educación, respectivamente.

La producción de conocimientos al interior de las universidades se circunscribe a un marco que la regula normativamente, mismo que está al amparo de un conjunto de disposiciones y dispositivos provenientes no sólo de la propia universidad, sino de otros externos a ella. A saber, Grediaga (2001) señala que dichos dispositivos devienen de una

política pública que "busca modificar las características y condiciones de desarrollo de la profesión académica en México" (p. 95) bajo el supuesto de perseguir la mejora de la calidad educativa en el nivel superior y la investigación que se desarrolla en el país.

Paralelamente a ello, la autora formula que debido a que el conocimiento forma parte de la materia prima del trabajo de los académicos, se pone en la mesa de debate con mayor ahínco lo relativo a la "evolución y consolidación de la profesión académica […]" (Grediaga, 2001, p. 96). A partir de tal planteamiento, se advierte que la labor investigativa del académico y lo que ella genera está ceñida a procesos que la racionalizan y legitiman. Por tanto —y como se ha señalado en los capítulos 2 y 4—, la puesta en marcha de estas disposiciones y dispositivos que delinean el trabajo de los académicos, se efectúa a través de la implementación de programas diversos como el PRODEP, la creación del Sistema Nacional de Investigadores, el "Fondo para el Fomento de la Educación Superior (FOMES)" (Grediaga, 2001, p. 98), entre otros.

Por otro lado, este escenario también advierte sobre la imperante necesidad que tiene el investigador por pertenecer no sólo a una institución de educación superior, sino por cumplir con los mecanismos que demandan dichos programas, organismos u otras instituciones, pues es su actividad la que se desarrolla en un marco que institucionaliza sus prácticas de investigación, y, por tanto, su producción científica. Ésta, se relaciona a su vez con: a) la obtención de recursos en especie o económicos que financian sus proyectos y b) con la percepción de una remuneración al trabajo efectuado. Al respecto, el siguiente testimonio ratifica lo expuesto:

> En cambio, si tú estás ligado con una institución como la universidad autónoma o como la SEP, como el CONACyT, pues tienes una ventaja porque haces a la par, las dos cosas. Por un lado, generas recursos económicos para tu sobrevivencia y los generas a través de eso que te gusta, que te llama la atención, hacer investigación […]. Lamentablemente hacer investigación en México está relacionada, está condicionada por tu relación que tengas con una institución de educación superior o una organización que se dedique a la investigación y que tenga financiamiento porque uno no la puede sufragar. La realidad en México no sucede así, no tenemos ese tipo de condiciones, y menos quienes somos profesionistas, menos quienes trabajamos en educación. (PI2)

De acuerdo con lo anterior, Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow (1997) apuntan que:

> El nuevo modo de producción del conocimiento afecta no sólo a qué conocimiento se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensa que se utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce. (p. 7)

Según estos autores, este nuevo modo de producción del conocimiento se vincula con los cambios acontecidos en la ciencia y la tecnología, y en las ciencias sociales y humanas. Este nuevo modo de producción del conocimiento también está relacionado a lo que Lloyd (2018) señala como las nuevas lógicas para hacer investigación. Las cuales encuentran su base en presiones por producir conocimiento en donde quienes pretenden hacer investigación tomen decisiones respecto a las trayectorias laborales por las cuales se debe transitar para llegar, permanecer y trascender en este camino. Este planteamiento se concreta en el siguiente testimonio:

> Y bueno la otra cuestión son los procesos formativos. […] si no avanzas justamente, porque si tú tienes tu licenciatura en ciencias de la educción y no avanzas para hacer una maestría o doctorado, pues igual y no haces investigación. Te quedas con tu licenciatura, tienes que emplearte en otras cosas, por ejemplo, te consigues unas horas o una clave de maestra y te pones a dar clases, pero ya no pudiste hacer investigación, entonces tienes que incursionar también a los grados. (PI2)

Lloyd (2018, p. 5) señala también que, a este fenómeno se suman otros efectos indeseados generados por tales políticas públicas, como son:

> La simulación en el cumplimiento de requisitos de productividad; la reducción de la colegialidad de la academia; un aumento en el estrés sufrido por los académicos debido a la cultura de "publicar o morir"; la institucionalización de sesgos de género, de raza, o de campo disciplinario; y la creciente estratificación y polarización de los académicos […].

Desde esta perspectiva, se avizora que las prácticas de investigación en México están mermadas por una serie de requisitos que el académico debe cumplir de manera inapelable, incluso antes de incursionar propiamente en el campo científico. En este sentido, habría que replantearse si el hecho de ser investigador implica de modo alguno tener un trato preferencial en el campo laboral en México, y con ello reflexionar en torno a si los miembros

del SNI “representan una clase privilegiada dentro de la academia mexicana, tanto en términos de sus ingresos económicos como en su nivel de prestigio”, tal como lo sugiere Lloyd (2018, p. 7).

Lo anterior en virtud de los múltiples obstáculos a los que debe enfrentarse tanto en el campo académico, en términos particulares, como en el campo laboral, en términos generales. Mismos que van desde los de tipo estructural como los que los dinamizan. Al respecto, según señala Bourdieu (2003) “la lógica de las luchas científicas sólo puede entenderse si tomamos en cuenta la dualidad de los principios de dominación” (p. 104), los cuales se vinculan a los recursos financieros y los recursos relacionados a los capitales con los que cuenta el científico al interior del campo científico.

En este tenor de ideas, a continuación, se presentan algunos datos que proporcionan una mirada respecto a estas condiciones de adscripción institucional bajo las cuales se encuentran los profesores-investigadores del área de ciencias de la educación. Lo anterior con la finalidad de establecer su relación con las circunstancias en las que desarrollan su actividad académica.

Tabla 5

*Datos de adscripción del profesor-investigador*

| Ítem | Opción 1 | Opción 2 | Opción 3 | Opción 4 | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Tiempo de antigüedad | De 1 a 5 años | De 6 a 10 años | De 11 a 15 años | De 16 años en adelante | |
| | 12.5% | 12.5% | 50% | 25% | 100% |
| Forma de ingreso a la institución | Por examen de oposición | Por mantener redes o relaciones de colaboración con colegas | Sin respuesta | | |
| | 12.5% | 50% | 12.5% | | 100% |
| Tipo de contratación | Indefinido | De base | | | |
| | 75% | 25% | | | 100% |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Clasificación en razón del tiempo que dedica a sus actividades | Académico de tiempo completo | Profesor por asignatura | | | |
| | 87.5% | 12.5% | | | 100% |
| Categoría en atención a las actividades que realiza | Profesor-investigador asociado | Profesor-investigador titular | | | |
| | 87.5% | 12.5% | | | 100% |
| Actividades desarrolladas | Docencia | Investigación | Divulgación | Gestión | |
| | 100% | 100% | 87.5% | 87.5% | 100% |
| Ingresos mensuales aproximados | De $ 6,000.00 M.N. a $ 10,000.00 M.N. | De $11,000.00 M.N. a $ 15,000.00 M.N. | De $ 16,000.00 M.N. en adelante | Sin respuesta | |
| | 25% | 37.5% | 25% | 12.5% | 100% |
| Dedicación exclusiva a la UAEH | Sí | No | | | |
| | 87.5% | 12.5% | | | 100% |

Fuente: Elaboración propia derivada de la aplicación de la encuesta autocumplimentada, contenida en el rubro 3. Institución de adscripción.

A partir de los datos proporcionados, se observa que las formas en que está institucionalizada la labor del académico al interior de la universidad son de conformidad a su relación contractual. Misma que, en un mayor porcentaje corresponde a ser indefinido, y en menor porcentaje son académicos que cuentan con una base. Lo anterior sugiere que desde esa perspectiva sea justificable la actitud que tome el académico: el constante estado de lucha por permanecer en el área y por mantener sus ingresos económicos, pese a las situaciones de tensión y conflicto que vivencian con la propia institución y con los colegas.

Por otra parte, se advierte que de acuerdo al tiempo que dedican los profesores-investigadores del área de ciencias de la educación al desarrollo de sus actividades, el mayor porcentaje se clasifica como académico de tiempo completo y un minoritario porcentaje es profesor por asignatura. Lo anterior es probable de ser excusado: a) en razón de las

actividades que realiza (docencia, investigación, divulgación y gestión); b) por pertenecer a un cuerpo académico; y c) por tener algún nombramiento al interior del campo académico (tener Perfil PRODEP, SNI o cualquier otro que la institución les haya designado).

A la luz del anterior planteamiento, en la profesión académica al interior de las universidades públicas estatales mexicanas, se identifican dos grupos de profesores: los Profesores de Tiempo Completo (PTC) y los Profesores de Tiempo Parcial (PTP) (López, García, Pérez, Montero & Rojas, 2016). De acuerdo con estos autores, los PTC centran su labor en el fortalecimiento de su actividad investigativa, lo cual le permite: a) organizar sus prácticas en comunidades científicas, b) gozar de mayor estabilidad laboral —con todo y que su tipo de contratación sea indefinido— y c) tener mayor autonomía en las diversas actividades que realiza al interior de la universidad. Mientras que los PTP se constituyen en un grupo de profesionales que la mayor parte de las veces su actividad está circunscrita a la docencia.

Con base en ello —y en términos institucionales —, estos planteamientos cobran un sentido distinto. En el primero de los casos, los PTC son percibidos como un grupo de profesionistas mayormente comprometidos; en tanto que los PTP son relegados por la universidad por aquella misma percepción. Esto genera que sean sujetos de las demandas de la institución, por mencionar: los tiempos y diferentes tipos de regulaciones laborales (López et al., 2016, p. 26).

Desde esta perspectiva, es posible decir que existe una notable diferencia entre estos grupos de profesionales traducidas básicamente en desventajas para los PTP. Ello porque la prioridad que obtienen los PTC al interior de las universidades es mayor, debido a la oportunidad que les dan a éstas para posicionarse mejor en el campo universitario y por la probabilidad de que a través de su desempeño, se obtengan recursos financieros, por mencionar algunos —pese a que son los PTP los que conforman la mayor parte de la planta docente de las universidades —.

Lo anterior explica por qué sólo el 12.5% de los profesores-investigadores: a) se ve obligado a prestar sus servicios en instituciones externas a la universidad; b) se encuentra parcialmente comprometido con la misma al no tener exclusividad con la institución; y, c)

su tipo de contratación por la categoría que ostentan en atención a las actividades que realizan al interior del área de ciencias de la educación, sean situados como profesores-investigadores asociados o profesores-investigadores titulares. Al respecto, habría que hacer un cuestionamiento en torno a por qué al interior del área de ciencias de la educación sólo la mitad de los encuestados desarrollan actividades de docencia e investigación, relegando las de gestión y divulgación; y cómo es que un profesor de tiempo parcial realiza actividades de docencia e investigación.

De igual modo, se destaca que según lo señalado por los profesores-investigadores, las actividades que desarrollan al interior del área priman las de docencia e investigación con un 100, mientras que sólo el 87.5% realizan también las de divulgación y gestión. Ello sugiere que las primeras actividades están arraigadas al seno del área de ciencias de la educación, en tanto que que las restantes están incorporadas, pero no son desarrolladas por todos.

Lo anterior tiene su explicación aproximativa en que la docencia sigue siendo una profesión nodal en cumplimiento de su objetivo, que es "educar y seleccionar a los integrantes del resto de las profesiones" (Estévez, Martínez & Martínez, 2009, p. 2), perspectiva que primó en México de manera particular en 1970 (Galaz, Padilla, Gil & Sevilla, 2008, p. 54). Aunado al fenómeno que observan Galaz et al. (2008), respecto a cómo el rol del académico al interior de las universidades se ha transformado como parte inherente a los cambios por los que ha pasado la educación superior en México.

Estos autores trazan cuatro etapas: 1. La del catedrático (antes de 1970), en la que la docencia era considerada como una actividad prestigiosa por cuanto destinaba algunas horas a la misma, sin ser parte exclusiva de su profesión; 2. La del docente (a partir de 1970), en el que las diferentes Instituciones de Educación Superior comienzan a reclutar personal que sólo se dediquen a la docencia para atender a una población estudiantil en aumento; 3. La del académico, en donde se profesionaliza disciplinariamente al catedrático (a partir de 1982); y 4. La del académico integral (finales de los noventa), la cual se caracteriza por desarrollar docencia, tutoría, investigación y gestión académica (Galaz et al., 2008, pp. 59-61).

Por otro lado, la forma de ingreso a la institución también constituye un tipo de institucionalización, sea por las que se establecen por vía de la universidad —mismas que están instituidas—, examen de oposición, o, por aquellas que se van instituyendo de manera sutil y tácita: por mantener redes o relaciones de colaboración con colegas. Estas formas de incorporación a las que alude el académico corresponden directamente al tipo de estrategias que emplea el agente para ocupar una posición en el campo académico —como se ha señalado en el capítulo uno de este análisis—.

En consecuencia, las respuestas antes referidas sugieren que estas estrategias son la clara manifestación de: a) lo que el agente debe atender porque el campo así lo ha dispuesto y b) lo que el agente es capaz de hacer uso según las condiciones del campo (García & Suárez, 2018). En palabras de estos autores "las estrategias de los académicos son el resultado de una doble acción: la que ejerce el campo en ellos, y la que ellos construyen por pertenecer a un campo". (García & Suárez, 2018, p. 3)

Asimismo, es preciso destacar que el permanecer en la universidad posibilita el desarrollo de las actividades investigativas del académico. De allí que éste se dedique de tiempo exclusivo a la institución. Según apuntan Estévez, Martínez & Martínez (2009), el académico de tiempo completo que encuentra satisfactorio desarrollar su trabajo como investigador en una sola institución de educación superior, se vincula: a) con el gusto que tiene por desarrollar esta actividad —por sobre la de docencia— y b) porque consigue que, a través de ello, su trabajo se vea retribuido, no sólo en términos económicos, sino en términos de incidir en un escenario problemático.

Aunado a lo anterior, la exclusividad que el académico mantiene con la universidad que le contrata, se vincula también con lo que representa para dicho investigador el no estar deambulando de una institución a otra y con ello estar imposibilitado de realizar sus diversas actividades de manera dedicada (Izquierdo & Martínez, 2009). De allí que, para el cumplimiento de ello le sea exigido efectuar todas las disposiciones que marcan los diferentes organismos o instituciones. Lo cual está en consonancia con los diversos incentivos de los cuales son acreedores, particularmente los que provienen del Perfil Deseable PRODEP, por ejemplo.

En lo tocante al tiempo de antigüedad, se observa que éste oscila del año a los 16 años en adelante. Lo cual es indicativo de que al interior del campo académico existen agentes que recién se acaban de incorporar, y a la inversa, que existen agentes con mayor tiempo de permanencia en dicho campo. Ello supone pensar que la comunidad académica que lo constituye es variada en el tiempo, lo cual es posible relacionar a la edad de los mismos académicos, la dinámica que existe en los Cuerpos Académicos, e, incluso a las diversas percepciones que se tengan en torno a ello, por ejemplo: de conformidad o inconformidad.

Finalmente, se advierte que, el sueldo mensual del académico en el área de ciencias de la educación, no es acorde a las múltiples actividades que realiza y el tiempo que invierte en ello. Lo cual implica contemplar que estas condiciones poco favorables se encuentren imbricadas con la satisfacción en el trabajo del académico al interior del área de ciencias de la educación. A saber, es Galaz (2002), quien plantea que dicha imbricación es importante porque su estudio trastoca "el desarrollo y dignidad de los trabajadores como personas, porque es un componente de la calidad de vida y, […] porque un trabajador satisfecho tiende a presentar un comportamiento más pro-organizacional […]". (p. 48)

Si bien, el sentirse satisfecho o no, en la academia puede estar vinculado a las relaciones que el académico mantiene con los colegas o con el grado de satisfacción personal derivado de las actividades que realiza; dicha satisfacción o insatisfacción también está asociada a la forma en que las universidades administran el tiempo del académico, las cargas de trabajo que demandan y los salarios que perciben (Galaz, 2002).

Otros elementos que se consideraron importantes para dar cuenta de las condiciones institucionales desde las cuales el académico desarrolla las prácticas de investigación al interior de la universidad, se relacionan con la forma de ingreso y permanencia en el área de ciencias de la educación. Las cuales se materializan a través de los capitales sociales y culturales con los que cuenta el agente —aludidos en el apartado 7.1.2 Capitales y Cuerpos Académicos de esta investigación—.

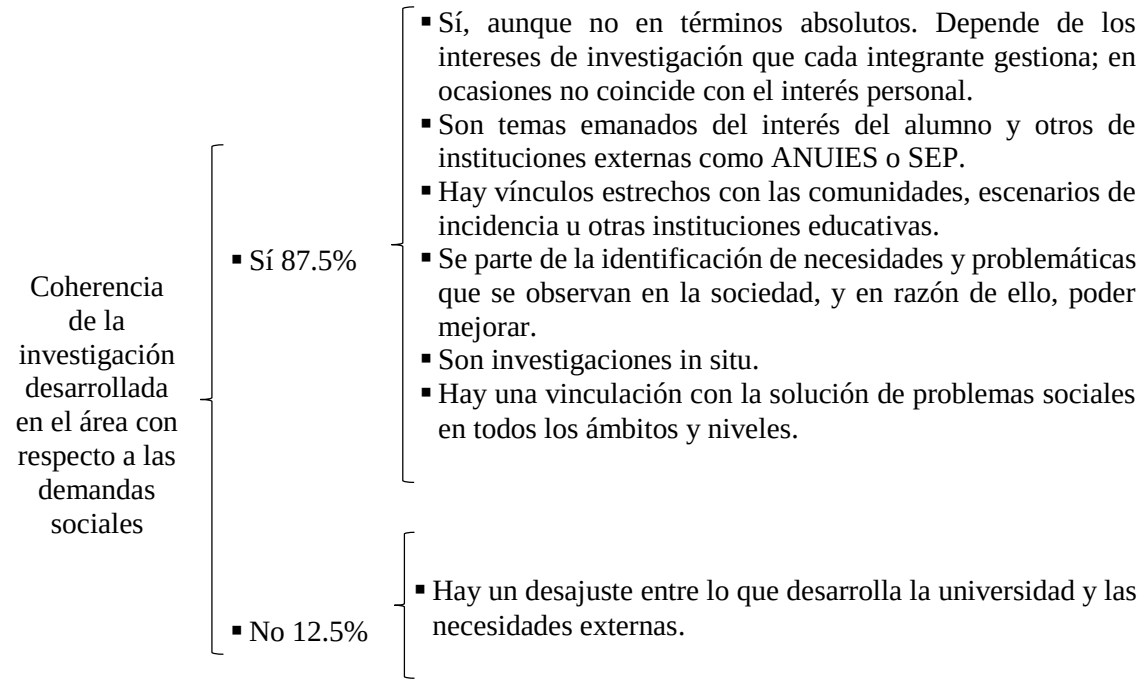
Por otro lado, si retornamos al concepto de lo que envuelve las prácticas de investigación educativa para dar cuenta de la producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, se acudió al rubro 5 *Ingreso y permanencia en el área de*

*ciencias de la educación* de la encuesta autocumplimentada, en particular a los puntos: a) Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que desarrolla, b) motivos por los que ingresó al cuerpo académico, c) si dichos motivos se cumplen y d) si la investigación que desarrolla en el área es coherente con las demandas sociales que en el campo educativo se vislumbran actualmente. Lo anterior en virtud del vínculo que mantienen con los procesos de producción y el trabajo regulado.

Cuadro 1

*Ingreso y permanencia en el Área de Ciencias de la Educación*

| | | |
|---|---|---|
| LGAC que desarrolla | ▪ Estudios sociales y culturales en educación | 50% |
| | ▪ Curriculum, innovación pedagógica y formación | 25% |
| | ▪ Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional | 25% |
| Motivos por los que ingresó al cuerpo académico | ▪ Por los intereses temáticos | 37.5% |
| | ▪ Por razones institucionales: ser PTC y pertenecer a un CA | 37.5% |
| | ▪ Por la producción científica y obtención del grado académico de doctorado | 12.5% |
| | ▪ Por el perfil profesional | 12.5% |
| Cumplimiento de los motivos de ingreso al CA | ▪ Sí 87.5% | ▪ Se comparten líneas temáticas e intereses de investigación.<br>▪ Es un espacio para la investigación y la producción del conocimiento.<br>▪ Se cultivan las líneas de generación y aplicación del conocimiento de manera constante.<br>▪ Se cumplen con todos los requisitos institucionales para realizarlo.<br>▪ Sí, aunque debería haber mayor flexibilidad para incorporar otras LGAC. |
| | ▪ No 12.5% | ▪ No hay vida académica real, sólo informes ficticios de actividades poco o nada trascendentes. |




Fuente: Elaboración propia derivada de la aplicación de la encuesta autocumplimentada, contenida en el rubro 5. Ingreso y permanencia en el área de ciencias de la educación.

Como se observa, los profesores-investigadores del área de ciencias de la educación comparten una serie de condiciones en las que anidan y/o agrupan la producción y generación del conocimiento en ciertas líneas, las cuales se orientan a la satisfacción de las demandas sociales al seno del campo educativo.

Dichas líneas de generación y aplicación del conocimiento encuentran su base en las necesidades que observan en una realidad concreta. De allí que la mayoría de los académicos consideren que existe coherencia entre la investigación que se realiza al interior del área de ciencias de la educación con las demandas sociales emanadas del campo educativo. Dichas opiniones pese a que son diversas responden al significado que el investigador da a su práctica, toda vez que ésta dota de sentido su labor.

Al respecto, Galaz et al. (2018) señalan que tales opiniones están alojadas en el hecho de que actualmente es mediante la actividad investigativa que se logra —de cierto modo — una vinculación con los diversos sectores sociales y productivos, mediante "actividades como asesoría, consultoría o investigación aplicada" (p. 62) que desarrollan los académicos. Desde

la parte normativa, en México se definen como Líneas de Generación y Aplicación innovadora del Conocimiento a la:

> Serie coherente de proyectos, actividades o estudios que profundizan en el conocimiento como producto de la investigación básica y aplicada con un conjunto de objetivos y metas de carácter académico, en temas disciplinares o multidisciplinares. Es muy frecuente que la generación de conocimiento, en todos los campos, lleve al desarrollo de aplicaciones de tipo innovador en beneficio de la sociedad. (DOF, 2021, p. 104)

Lo anterior está íntimamente relacionado con el que el académico esté adscrito a un cuerpo académico, pues es en el encuentro con sus colegas que dicha actividad es posible de ser desarrollada y nutrida. En este tenor de ideas, se advierte que los motivos por los cuales los académicos ingresan a un cuerpo académico son diversos; sin embargo, existen puntos en común que versan en torno a la parte institucional y la parte de los intereses individuales del investigador. A saber, el interés temático y el perfil profesional del académico corresponden a los segundos; mientras que el formar parte de un Cuerpo Académico y ser Profesor de TC por la producción científica y obtención del grado académico de doctorado, se ubican dentro de los primeros.

En este sentido, dichos motivos están en congruencia con la finalidad de la integración de los Cuerpos Académicos al interior de las universidades, que alude a la generación y producción del conocimiento con el propósito de beneficiar a la sociedad a partir de su incidencia en contextos sociales reales y concretos (Flores & Surdez, 2019). No obstante, se considera oportuno replantearse si el atender los objetivos institucionales que rigen la conformación de los Cuerpos Académicos y las condiciones al interior de éstos posibilitan ciertamente elevar la calidad de la educación superior, o, en su caso favorecen la especialización del académico al ser parte de estas dinámicas de trabajo, sobre todo cuando el clima organizacional y el trato con los colegas no contribuye a ello en todos los casos.

Con base en lo anterior, se avizora que, pese a que el pertenecer a un cuerpo académico se debe en cierta medida a estipulaciones normativas de tipo estructural, los profesores-investigadores del área de ciencias de la educación consideran que los motivos de su ingreso,

se cumplen en la mayor parte de los casos. Aunado a que comparten la misma percepción en torno a que la investigación que se desarrolla al interior del área es acorde a las necesidades sociales que se observan en el campo educativo.

Desde esta perspectiva, es posible decir que tales percepciones —disímiles y parecidas a la vez— constituyen el punto de confluencia y conflicto del escenario en el que el académico se encuentra constantemente, el cual básicamente se vincula con una multiplicidad de factores contextuales al que el agente se enfrenta, como son: el "clima organizacional en la productividad científica, problemática de roles en los integrantes de los CA, trabajo en equipo, creación y evolución, gestión del conocimiento, vínculo investigación-docencia, aspectos humanos y por último, políticas y normativas". (Flores & Surdez, 2019, p. 79)

A la luz de los anteriores planteamientos, resulta interesante tener presente cómo es que las condiciones de tipo estructural a las cuales se acaba de hacer alusión, van paralelamente unidas a la cultura académica disciplinar que subyace en el área de ciencias de la educación dentro de un marco común ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico. Con la finalidad de dar cuenta de dichos marcos, se recupera el concepto de "supuesto" al que aluden Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert (2005, pp. 39-40), entendido como el "andamiaje que sustenta el desarrollo de la investigación".

Vasilachis (2006) aduce que dichos supuestos refieren a un "conjunto de creencias o presunciones" (p. 43) que orientan las investigaciones al interior de una disciplina, los cuales están asociados a su vez, con los diversos paradigmas y el tipo de metodologías en la investigación social (Sautu et al., 2005; Music, 2019; Vasilachis, 2006). Para efectos de esta investigación, el término marco y supuesto son símiles en tanto ambos establecen los límites que encuadran las prácticas de investigación educativa que desarrollan los profesores-investigadores al interior del área de ciencias de la educación.

De acuerdo con Sautu et al. (2005, p. 40), Music (2019, p. 25) y Vasilachis (2006, pp. 43-44), el supuesto ontológico responde a la pregunta ¿cuál es la naturaleza de la realidad?; el supuesto epistemológico atiende a ¿cuál es la relación entre investigador y aquello que investiga; el supuesto axiológico focaliza su atención a ¿qué papel juegan los valores en la

investigación?; y, finalmente el supuesto metodológico recupera ¿cuáles son los procedimientos que se utilizan para construir la evidencia empírica, y cómo se relacionan lógicamente con el resto de las etapas del diseño?

Recuperando los testimonios de los profesores-investigadores, el trabajo que se desarrolla al interior del área de ciencias de la educación implica construir y ser parte de una cultura académica disciplinar que puede producir o no, ciertos acuerdos o desacuerdos en la forma de trabajo de los mismos, a saber:

> […] yo pienso ese tipo de desacuerdos que había entre compañeros también tiene que ver con las disciplinas. De repente generaban acuerdos, pero también desacuerdos, entonces no me sentía yo como que con este clima completo […]. (PI1)

> […] yo soy distinto por una ontología social, fui formado para pensar de una manera distinta a un educador, a un psicólogo, a un antropólogo, a un historiador. Yo creo que ahí es donde radica el principio de distinción, más que una pretensión, ¿de acuerdo? Entonces, los conflictos están vinculados a estas condiciones objetivas. (PI3)

Es posible advertir que dicha cultura académica disciplinar es muy singular, ya que pese a que se distingue por su propia naturaleza —ceñida a las ciencias sociales y humanas—, también distingue las prácticas de los agentes en el área. Tales distinciones reposan en un marco metodológico que guía sus prácticas de investigación educativa y hunde sus raíces en un paradigma de tipo constructivista e interpretativo, mismo que está en busca de abordar un objeto de estudio desde una metodología cualitativa apegada a un diseño flexible y multimetódico (Vasilachis, 2006; Denzin & Lincoln, 2011; Flick, 2018), en donde exista la posibilidad de generar nuevas categorías de análisis o nuevos conceptos, y haya la intención de profundizar en el tema de investigación:

> […] yo lo digo a mis alumnos "¿dime qué preguntas y te diré cómo investigas?", entonces yo creo que no hay una forma única de hacer investigación; o sea, ni en el campo de la educación, ni en ningún otro campo. O sea, todo depende de las necesidades del objeto de estudio, o sea, qué estás construyendo, desde dónde. […]. Depende lo que se esté buscando. Y la otra, maestros de metodología "primero va la teoría, y si no tienes a un teórico, entonces no puedes hacer investigación". Y sino dices lo que dice el teórico, peor aún. Y entonces dices "bueno ¿cuándo uno como investigador genera teoría? ¿Cuándo haces avanzar el conocimiento?, si estás con estos paradigmas cerrados de que solamente lo que dicen los teóricos eso es lo que importa, y tú triste mortal, no puedes proponer nada". De hecho, no lo digo yo, lo dice una investigadora que se dedica a la investigación sobre la investigación y dice "pues en México somos consumidores de teorías, ahora nos la pasamos repitiendo". (PI7)

> […] yo creo que sí, inequívocamente el proceso de investigación educativa adopta determinados procedimientos, genera preferencias hacia unos o hacia otros, según el contexto. Ya a estas alturas, quienes hacemos investigación educativa, nos queda clarísimo que no hay tal pugna entre lo cualitativo y lo cuantitativo, hay complementariedad, pero lo que pasa es que tenemos que reconocer que uno es más productivo en unas áreas de realidad determinada y el otro lo es en otra realidad. Entonces el cualitativo es un enfoque que tiene mayor productividad en el área de las ciencias sociales. […] pues yo digo que deberíamos hacer investigación con orientación cualitativa desde el enfoque cualitativo, y eso va a definir determinadas prácticas y a la adopción o significación de determinados procedimientos que te van formando como investigador en ciencias sociales, en ciencias humanas, en ciencias de la conducta, o específicamente, o en mi caso en ciencias de la educación. Pero eso no quiere decir que se contrapone o que se ignoran otras modalidades para hacer investigación. Yo sí creo que quienes hacemos investigación educativa y no confundimos estos procesos, sí vamos teniendo un perfil muy acotado hacia la investigación cualitativa con diferentes marcos de referencia, pero al final cualitativo, donde nos importa, donde lo fundamental es el sujeto social y a partir de allí generamos procesos específicos dependiendo el objeto que estemos investigando. (PI2)

> Yo creo que aquí es diversa la orientación de la investigación en educación es diversa, no hay un tipo de metodología. […] depende de los alcances de tú investigación, de tus muestras. (PI5)

Como se observa —y aunque la postura de los profesores-investigadores apelan a la no existencia de un modelo único e inequívoco para hacer investigación, en términos metodológicos, en tanto que la perspectiva que mantienen es holística—, es posible plantear que, debido a que están interesados en ocuparse del "propósito y la función" (Becher, 2001, p. 119) así como de la "relevancia social" (Becher, 2001, p. 192) de la investigación, éstos privilegian un modelo más cualitativo que cuantitativo.

Lo anterior es posible de ser explicado a partir de lo que la investigación cualitativa —como actividad situada— permite al investigador: "ser ubicado en el mundo" (Denzin & Lincoln, 2011, p. 48), lo cual se vincula a la implicación directa del investigador con el escenario en donde tienen lugar los fenómenos que pretende entender y/o interpretar (Denzin & Lincoln, 2011).

Asimismo, los anteriores testimonios sugieren una forma de pensamiento que está ligada a una "racionalidad instrumental" (Dubet, 2010, p. 94), más no utilitarista. Dicha racionalidad se asocia con los modos en que el profesor-investigador objetiva y ancla lo aprendido como científico en la manera en cómo hace investigación.

Por otro lado, el marco ontológico sienta sus bases en considerar que la realidad que estudia el profesor-investigador del área de ciencias de la educación es subjetiva y diversa. A decir de algunas narrativas de entrevistados, sugieren que los fenómenos educativos son plurales, complejos de estudiar, y, por tanto, particulares según el contexto en donde se sitúen.

> Sin duda. Quienes nos formamos en investigación educativa, vamos adoptando o reconstruyendo una perspectiva específica para generar conocimiento en este ámbito que pareciera ser totalmente estudiado o agotado, pero no porque, porque cada vez hay nuevos sujetos que entran en relación y generan nuevos problemas y las viejas soluciones que se encontraron en alguna época, suelen no ser tan atinadas ahora y se requieren nuevas decisiones. (PI2)

> […] desde la multidisciplinariedad, un hecho educativo no es causa efecto. Un hecho educativo está atravesado por múltiples factores, y lo que vas a hacer es que dese tu experiencia tomarás algunos hilos de ese entramado, de ese tejido, y buscarás explicarlo y ya que la estudias, lo regresas o lo reintegras a ese entramado, sin que pierda su esencia o sus características esenciales. Entonces, eso nos lo hace mucho más difícil. (PI6)

A la luz de los anteriores testimonios, se avizora que, en este marco ontológico, se encuentran tanto los procesos de socialización bajo los cuales fueron formados —y se han ido formando— los profesores-investigadores, así como las experiencias que de ello devienen.

A partir de lo expuesto, es posible advertir que estas experiencias responden a una "manera de construir el mundo" (Dubet, 2010, p. 86). Dicha manera en tanto es social, no es acabada y tampoco está determinada, sino que por cuanto está y es socialmente construida —misma que deriva de percepciones, sentimientos y conocimientos— es dinámica y heterogénea. No obstante, tales experiencias están "organizadas por principios estables" (Dubet, 2010, p. 85), ya que se encuentran imbricadas en una serie de toma de decisiones consideradas como racionales.

Desde un marco epistemológico, la interacción que se desvela entre investigador y sujeto de investigación y/u objeto de estudio es de implicación mutua y constante, en donde no se excluyen uno del otro, y en donde además el investigador está empapado del contexto que desea estudiar, como se advierte con el siguiente testimonio:

> Ahora, el hecho educativo, si hablamos desde lo epistemológico, pues es un hecho educativo opaco. Hay opacidad, ¿por qué? porque en él están siempre presentes las condiciones del ser humano y los seres humanos no somos transparentes al cien por ciento. Manejamos cierta

> opacidad, queremos dejar ver solamente la parte que nos interesa que vean o nos puedan ver. Ahora el reto para nosotros, en nuestro caso como ciencias de la educación, es aún mayor, porque el hecho educativo tenemos que verlo desde las diferentes disciplinas de las ciencias de la educación. Sin ser especialistas en Psicología, tenemos que abordar lo psicológico; sin ser especialista en Filosofía, tenemos que abordarlo desde lo filosófico, desde lo antropológico, desde lo económico, desde lo sociológico. De tal suerte que esto hace una investigación con mayor complejidad, y las ciencias de la educación, los manejamos. (PI6)

De acuerdo con lo anterior, se avizora que la posición que asume el investigador con respecto a su objeto de estudio es una postura "*emic*, ideográfica" (Denzin & Lincoln, 2011, p. 65; Gibbs, 2012) por cuanto la posibilidad que le brinda para enriquecer la mirada del fenómeno educativo que estudian

Aunado a ello, se advierte que las divergencias suscitadas en relación a cómo el investigador aborda —o se vincula con— su objeto de estudio, no sólo se liga a las normas que le fueron o no, inculcadas al interior de la propia disciplina en que fue formado, sino de la actividad que él mismo desarrolla en su cotidianidad (Becher, 2001). Dicho en otras palabras: el cómo responde a la necesidad en que se encuentre para investigar, ya sea para adentrarse al campo, tratar su objeto de estudio, lograr sus objetivos planteados, dar respuesta a sus preguntas de investigación, comprobar o no sus hipótesis o premisas de investigación, e, incluso para obtener información de sus sujetos de investigación.

Al respecto, se rescata también que la relación que sostenga el investigador con su objeto de estudio, así como la manera en que dicho investigador lo trate, denota una "relación inteligible" (Bourdieu, 2008, p. 84) entre ellos que se vincula con el "origen social, […] una determinada posición, una determinada disciplina, etc." (Bourdieu, 2008, p. 84)

Desde esta perspectiva, se puede considerar que epistemológicamente, el acercamiento que tiene el académico con respecto a su objeto de estudio sigue siendo una actividad subjetiva en la cual se desvela una postura que no responde a un orden establecido, sino a la cristalización de los problemas o realidad a la que estudia y a la necesidad de administrar los recursos cognitivos, formativos, intelectuales de los que ha sido provisto —y de los cuales se ha provisto—.

Finalmente, desde un marco axiológico, se destaca que los profesores-investigadores no sólo incorporan, sino asumen abiertamente que los valores que poseen orientan sus prácticas de investigación educativa. Lo cual repercute en concebir que la investigación

educativa debe efectuarse de manera rigurosa al interior del área de ciencias de la educación. A saber:

> Podría decir que en ese sentido, todos tenemos como un compromiso importante y hay ciertos valores, ciertos marcos éticos de acción, ciertos marcos éticos en términos de la formalidad con la que se construye conocimiento en las diversas áreas, pero sí se construye de manera diferente. Por un lado, sí creo que existe como un marco general común dentro de lo que sería la ciencia, y hablaríamos como de una especie de rigurosidad científica, que esa hay que respetarla y hay que tratar de seguirla. Todas las corrientes […] buscan contribuir al beneficio de la sociedad, y de forma muy particular en la investigación educativa buscan incidir en la mejora de los procesos educativos […]. (PI8)

Al respecto es claro que el anterior testimonio da a conocer un ligamen sostenido entre los valores que posee el profesor-investigador con elementos que son de observancia en el oficio de científico, los cuales se vinculan a la toma de decisiones que ejecuta tal agente en relación a cómo construye su objeto de estudio y cómo da cuenta del mundo social en el que está inmerso. En lo tocante a ello, son Bourdieu, Chamboredon & Passeron (2008) quienes apelan a la necesidad de analizar la toma de decisiones metodológicas a lo largo de una investigación, y que, a su vez, se ven influenciadas por la formación en investigación del agente.

De acuerdo con Bourdieu et al. (2008), el hecho científico se construye, por lo que ningún fenómeno está dado a *priori*, y, por tanto, éste no es susceptible de ser comprobado de manera convencional desde la cual se acude en las ciencias humanas y/o sociales. En este tenor de ideas, tampoco existe un método específico e ideal que sea aplicable de manera universal y homogénea los problemas sociales emergentes.

Desde esta perspectiva, proponen establecer una ruptura con aquello que está preconcebido al interior de la investigación científica. Lo cual consiste básicamente en considerar una "vigilancia epistemológica" (Bourdieu et al., 2008, p. 31) que posibilite al investigador tomar distancia de "concepciones o sistematizaciones ficticias […]" (Bourdieu et al., 2008, p. 31) derivadas de su cercanía con el universo social, así como de la adopción y adaptación de "métodos ambiguos" (Bourdieu et al., 2008, p. 37), mismos que surgen justamente de las relaciones que establece el investigador (de sentido común y de sentido común científico). Lo cual supone tener presente una "vigilancia epistemológica" y una "vigilancia metódica" (Bourdieu et al., 2008, p. 129), respectivamente.

Por otro lado, se advierte que axiológicamente, la experiencia del académico le ha permitido tomar una postura crítica respecto a la forma en cómo investiga. Lo anterior se visualiza a través del proceso de reflexión que realiza en torno al tomar distancia, explicar y justificar detalladamente lo que hace y por qué lo hace.

A partir de lo anteriormente expuesto, es posible aludir que las prácticas de investigación educativa desarrolladas por los profesores-investigadores se circunscriben a dos componentes que son inseparables de su actividad: a) uno de tipo institucional, externo a él; y b) uno de tipo personal, interno a él. Mismos que son inseparables y que llegan a confluir en un punto: la producción del conocimiento.

De tal manera que el componente institucional constituye un espacio que permite o no, la generación de prácticas investigativas en un campo disciplinar común: educativo, el cual permite avizorar que la generación de dicho conocimiento —que emerge de tales prácticas— es parte de la formación escolarizada a la que estuvieron expuestos dichos agentes, que de manera ilustrativa está íntimamente relacionada con un conjunto de teorías "realizadas e incorporadas" (Bourdieu, 2003, p. 75), denominado "*habitus* científico". (Bourdieu, 2003, p. 75)

En tanto que el componente personal se relaciona con la incorporación de valores y la perspectiva de la realidad social en la que el profesor-investigador se encuentra, y desde los cuales asume su labor e inciden en su comportamiento al interior del campo académico. Ambos componentes fungen como un parteaguas para plantear que efectivamente las prácticas de investigación educativa y la cultura académica disciplinar —en un sentido práctico— corresponden con aquellas formas incorporadas y formalizadas que han sido reguladas y legitimadas por el propio campo escolar y científico.

De acuerdo con la perspectiva bourdieusiana en torno al campo científico, esto implica considerar que el agente se deja llevar "por un sentido del juego científico que se adquiere mediante la experiencia prolongada del juego escénico con sus *regularidades* y sus reglas" (Bourdieu, 2003, p. 77), que no se hace de manera consciente y que además, dichas formas de actuar y pensar, son "homólogas de la estructura del campo y, por ello, se ajustan de manera constante a las expectativas inscritas en el campo". (Bourdieu, 2003, p. 77)

Al margen de lo anterior, es posible decir que la concatenación de prácticas de investigación y cultura académica disciplinar, vista a través de la producción del conocimiento responde a aquellas exigencias que son requeridas desde el propio campo académico y desde el campo disciplinar en el que están inscritos, mismos que logran cristalizarse en las publicaciones que los profesores-investigadores generan a la luz de sus investigaciones.

### *8.1.3 Habitus de clase, habitus académico de los Cuerpos Académicos del Área Académica de Ciencias de la Educación*

El *habitus* de clase (o de grupo) (Bourdieu, 2009, p. 98) hace alusión a un "sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, de concepción y de acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda apercepción […]". En este tenor de ideas, el *habitus* de clase en cuanto incorporación de la misma historia es "el producto de experiencias semejantes o idénticas" (Bourdieu, 2009, p. 94), en donde se entiende a la clase como un grupo de individuos biológicos dotados del mismo *habitus*; es decir, de disposiciones comunes (García, 2001, p. 30).

Para el desarrollo de este apartado, el *habitus* de clase se recupera mediante la caracterización de las condiciones a las que estuvo expuesto el agente durante sus procesos de socialización en el campo escolar y familiar, respectivamente, así como de sus trayectorias académicas. En este sentido, se propone que el concepto *habitus de clase* sea el punto de anclaje para dar cuenta de un *habitus* académico que es común a los profesores-investigadores. Para tal efecto, se ha de entender como *habitus* académico al conjunto de modos de conocimiento, comprensión y actuación de los profesores-investigadores que son singulares de los Cuerpos Académicos al interior del área de ciencias de la educación que permean en las diferentes actividades que desarrollan: docencia, investigación, gestión y difusión del conocimiento.

En este sentido, se rescatan los rubros 2. Formación académica, 4. Resumen curricular y 6. Gustos personales y otros, por cuanto constituyen elementos que posibilitan situar las experiencias que son similares entre los profesores-investigadores. De tal manera que su sistematización permita en un primer momento, aproximarnos a la historia hecha cuerpo, y en un segundo momento, a la construcción de un *habitus* académico.

Experiencias comunes

a) Formación académica

Las experiencias comunes que comparten los profesores-investigadores del Área Académica de Ciencias de la Educación son diversas y puntuales a la vez. El término de experiencia que se recupera en este apartado es aquel que se vincula con "el pasado social" (Bourdieu, 2003, p. 193). Mismo que permite: a) comprender la relación existente entre pasado y presente manifestado a través de un *habitus* y b) comprender en mayor medida el campo en donde está inserto el agente.

Dentro de las experiencias comunes que se rescatan en este apartado —y desde las cuales se identifican elementos compartidos por los agentes— son las referidas a los procesos de formación escolar y académica, a saber: sus estudios están inscritos en el área de las ciencias sociales, las ciencias humanas, y las ciencias biológicas y de la salud; formados en las licenciaturas de sociología o ciencias sociales, pedagogía o educación, y psicología, respectivamente. La totalidad de los profesores-investigadores, son egresados de Universidades Públicas Estatales mexicanas; la mayoría de ellos de la Universidad Nacional Autónoma de México, seguida de la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Escuela Normal Superior de Hidalgo y la Universidad Pedagógica Nacional.

En lo tocante a sus estudios de posgrado, éstos siguen una tendencia por mantenerse en el área de las humanidades en mayor medida, y en menor medida en otras áreas como las ciencias sociales y las económico-administrativas. Dentro de las primeras se identifican: la especialidad en matemáticas, la especialidad en docencia, la maestría en pedagogía, la maestría en educación campo práctica educativa, la maestría en investigación y desarrollo educativo, la maestría en ciencias de la educación, la maestría en psicología escolar, la maestría en filosofía de la ciencia, la maestría y doctorado en tecnología educativa, el doctorado en psicología educativa, el doctorado en ciencias de la educación, el doctorado en pedagogía y el postdoctorado en pedagogía. Mientras que, en las segundas, se ubican: la especialidad en cultura de la legalidad, la maestría en ciencias sociales y el doctorado en

ciencias sociales. Por último, se sitúa a la especialidad en planeación, administración e investigación educativa en el tercer rubro.

Al respecto, es posible ubicar los anteriores en su parte mayoritaria en Universidades Públicas Estatales mexicanas (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [sede México], Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo), con excepción de la Universidad Iberoamericana que es una institución de educación superior privada; la Universidad de Barcelona, que es una institución extranjera; el Instituto Nacional de Administración Pública, y finalmente, dos Escuelas Normalistas, formadoras de formadores (Escuela Normal Superior de Hidalgo y Escuela Normal Superior Francisco I. Madero).

Como es posible enunciar hasta el momento, existe: a) una relación dialéctica entre el campo académico el cual está constituido por un conjunto de instituciones y agentes orientadas al estudio del fenómeno educativo con los *habitus* individuales que adquieren estos últimos a lo largo de su trayectoria escolar, b) estos *habitus* individuales operan como un conjunto de predisposiciones colectivas que son resultado a su vez de la incorporación de las estructuras objetivas de dicho campo por cuanto están expuestos a él, y c) tales predisposiciones o tendencias colectivas son adquiridas mediante los procesos de formación de los cuales son parte.

A la luz de los anteriores planteamientos, por estructuras objetivas nos referimos al "sistema de relaciones objetivas en el cual los individuos se hallan insertos" (Gutiérrez, 2005, p. 19, p. 115) que aluden a aquellas que se encuentran alojadas en los "diferentes campos" (Bourdieu, 2007, p. 26); es decir, al sistema de relaciones externas al propio individuo y de "las que es producto" (Bourdieu & Passeron, 2005, p. 73). Mientras que, por predisposiciones, se aduce a aquellas inclinaciones que presenta un grupo respecto a lo que piensa o hace, y que en tal caso son singulares a las de una clase (Bourdieu, 2009).

En este sentido, se advierte también que al interior del campo académico se desvelan una serie de capitales simbólicos que diferencian a los agentes entre sí en la medida en que se descifran los conocimientos y reconocimientos adquiridos, que, a su vez son posibles de ser legitimados; es decir, "reconocidos, aceptados o, mejor aún, *homologados* […]"

(Bourdieu, 2003, p. 126) por las instituciones educativas en las cuales se formaron. Lo cual incide en que para ser aceptado en dicho campo y en el área de ciencias de la educación, el agente ineludiblemente cuente con ciertas disposiciones disciplinarias afines. De manera tal que paralelamente a ello, los agentes puedan "apropiarse prioritariamente de los beneficios procurados por el campo". (Bourdieu, 2003, p. 112)

Existe otro fenómeno que se rescata en este punto, y es el que tiene que ver con que la obtención de un título escolar y un grado académico garantiza en quien lo posee, un poder relacionado a la credencialización que posibilita ocupar una posición permanente en el campo académico. No obstante, habría que hacer una puntualización al respecto, y es aquella que se vincula con cómo a través de la obtención del grado en determinada disciplina y por determinadas instituciones, también se instauran relaciones de poder entre estas últimas; es decir, entre las instituciones por cuanto establecen un valor social a aquello que emiten y que se materializa en un título o grado (Bourdieu, 2011).

De igual modo se destaca que las predisposiciones se reproducen y encarnan en las prácticas cotidianas que los agentes desarrollan, sea mediante los procesos de formación continua a los cuales se someten —y a los cuales se adhieren por considerarlos propios del campo educativo y la disciplina de educación—, o a través de las actividades específicas que realizan como Cuerpos Académicos. Mismas que se consideran razonables por ser profesores-investigadores y porque así lo disponen las instituciones que guían las políticas públicas educativas que delinean su actuar en el campo académico.

Para el primero de los casos, se señalan aquellos diplomados, talleres, cursos, simposios u otros que han tomado los agentes y ofertados por la misma estructura de la que forman parte: curso de seguimiento de egresados y empleadores, curso de pensamiento complejo, diplomado en asesor técnico pedagógico, diplomado en ciudadanía digital, diplomado en diseño y realización de encuestas, curso de idiomas (Inglés) y estadística avanzada, y simposio de Cuerpos Académicos, Los cuales fueron ofertados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Secretaría de Educación Pública, Universidad de Oviedo, Universidad de Argentina, Escuela Normal del Valle del Mezquital, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y Universidad Nacional Autónoma de México.

En este punto, se considera importante recuperar el planteamiento referente a que existen "principios de sociabilidad impuestos específicamente por la pertenencia al campo" (Bourdieu, 2003, p. 128) —los cuales refieren al conjunto de construcciones individuales y colectivas compartidas por los agentes— por cuanto constituyen "experiencias estructurantes" (Bourdieu, 2003, p. 189) edificadas por la misma historia del agente en el campo y de cómo es percibido el campo académico dentro del campo universitario. Desde esta perspectiva, es posible mencionar que relación entre campo y *habitus* emerge de las disposiciones ligadas a las trayectorias de los agentes y lo que el espacio social demanda de ellos (Bourdieu & Delsault, 2012).

Por otro lado, los procesos de formación continua y los estudios de grado y posgrado a los que se supedita el profesor-investigador, se asocian también con el tipo de capitales que exige el propio campo educativo y académico. El cual, según Bourdieu (2003) refiere a "un capital incorporado de un tipo especial, y, en concreto, todo un conjunto de recursos teóricos pasados al estado práctico, al estado de sentido práctico […]" (p. 94). Ello se aclara en cuanto a las necesidades que el campo requiere sean cubiertas por los profesores-investigadores de manera individual provistas en un primer momento de los conocimientos que deriven de ello, y de las posteriores intervenciones que el mismo agente tenga en el mismo campo, en un segundo momento.

En consecuencia, dichos conocimientos e intervenciones suponen deben ser singulares, legitimados y homologados por el campo al que pertenecen —en términos estructurales—, por quienes se benefician de ello, por los agentes que también son parte del mismo campo y por la propia área y disciplina a la que pertenecen. Estas disposiciones (*habitus*) que operan como predisposiciones son "principios de producción de prácticas diferenciadoras donde la estructura se erige como fundamento de ella" (Quiñónez, 2013, p. 187); es decir, en dicha estructura encuentran sus bases, en tanto en ella está su razón de ser.

Al margen de lo anteriormente planteado, Bourdieu (2003, p. 94) señala que:

> Cada una de las disciplinas (vista como campo) se define a través de un *nómos* especial, un principio de visión y de división, un principio de construcción de la realidad objetiva irreductible al de cualquier otro principio, de acuerdo con la fórmula de Saussure: "el punto de vista crea el objeto" (la arbitrariedad de este principio de

> constitución que es constitutivo del "punto de vista disciplinario" se manifiesta en el hecho de que es enunciado casi siempre en forma de tautología, como, por ejemplo, en el caso de la sociología, "explicar lo social mediante lo social, o sea, explicar sociológicamente las cosas sociales).

En este tenor de ideas, es posible decir que dicho principio se engendra y construye socialmente por el agente quien participa de ello por cuanto se adhiere al campo, y el cual permite explicar el común denominador que funciona como constante en las actividades que realizan los Cuerpos Académicos al interior de la universidad: docencia, investigación, gestión, difusión y tutorías.

b) Actividades desarrolladas en los Cuerpos Académicos

Con la finalidad de dar cuenta de cómo el *nómos* especial —al cual se hizo alusión en líneas anteriores— se extiende a las actividades desarrolladas al interior de los Cuerpos Académicos del área de ciencias de la educación, se consideró importante recurrir al resumen curricular de los agentes. Ello, en tanto proporcionaría claridad respecto a las actividades que son parte sustantiva de todo profesor-investigador o Profesor de Tiempo Completo perteneciente al campo académico, mismas que atienden las disposiciones que marca la política pública educativa mexicana relativo a qué es y qué hace un cuerpo académico al interior de las Universidades Públicas Estatales mexicanas, como se señaló en el capítulo 3 de Contexto.

Como lo establece el *Anexo 3d Beneficiarios/as, requisitos y procesos de selección para las convocatorias, inciso B Apoyo de implementación básicos para el trabajo académico de los PTC reconocidos con el perfil deseable* en el marco de las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021:

> El reconocimiento a Profesores/as de Tiempo Completo con perfil deseable se refiere al/a profesor/a que, de acuerdo con las características y orientación de cada subsistema posee un nivel de habilitación académica y/o tecnológica superior al de los programas educativos que imparte, cuenta con el grado académico preferente o mínimo y realiza de forma equilibrada actividades de docencia; generación o aplicación innovadora de conocimientos, investigación aplicada o desarrollo

> tecnológico, asimilación, desarrollo y transferencia de tecnologías o investigación educativa innovadora; tutorías y gestión académica-vinculación. (DOF, 2020, p. 98)

En alusión a la anterior disposición y en consonancia con la información proporcionada por los profesores-investigadores, se señala en un primer momento, que las actividades desarrolladas por y en los Cuerpos Académicos del área de ciencias de la educación son propias al campo de la investigación educativa, y en un segundo momento, que existe el cumplimiento mínimo para obtener el reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP: contar con el grado académico requerido. Desde esta perspectiva, es posible avizorar que ambos requisitos constituyen dos elementos distintivos del área que tienden a la homogeneización al interior del campo científico.

A saber, se identificó que la actividad docente se desarrolla en los cuatro programas educativos que oferta el área de ciencias de la educación: licenciatura en ciencias de la educación, especialidad en docencia, maestría en ciencias de la educación y doctorado ciencias de la educación, y en otros como la licenciatura en innovación y tecnología educativa, la cual pertenece a la modalidad virtual de la misma universidad. Todos pertenecientes al nivel de educación superior sin excluir a los del nivel básico y medio superior.

Por otro lado, las asignaturas impartidas por los profesores son diversas —las cuales pueden corresponder o no, a sus intereses disciplinares o formativos; y son desarrolladas en forma de seminario-taller—, por mencionar algunas: taller de investigación educativa, epistemología y metodología de la investigación, seminario de tesis, teoría educativa, didáctica, diseño curricular, metodología de la investigación, filosofía de la teoría social en educación, teoría y metodología en educación comparada, debates contemporáneos de las líneas de generación y aplicación del conocimiento, perspectivas internacionales comparadas en educación, fundamentos teóricos y metodológicos de las líneas de generación y aplicación del conocimiento, economía de la educación, estadística aplicada a las ciencias de la educación, elaboración de proyectos de investigación, panorama de la educación en el siglo XXI, estudio de las instituciones educativas, educación para la ciudadanía, entre otros. En este sentido, parece ser que esto sigue un tipo de orientación que está en consonancia con la disciplina que en dicho campo prima.

Las actividades de investigación y difusión del conocimiento desarrolladas al interior de los Cuerpos Académicos corresponden a los diferentes cuerpos existentes y a las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que aluden a los intereses investigativos de los agentes y a las necesidades observadas en cl contexto socioeducativo. Dichas actividades se relacionan con la realización de proyectos de investigación y lo que de ello derive —que pueden ser o no financiados por diferentes organismos (SEP, CONACyT)—: publicación en revistas indizadas y arbitradas de artículos académicos, libros, capítulos de libros, publicación de memorias, reportes de investigación, ensayos académicos, y participaciones como conferencistas y ponentes en congresos y coloquios tanto nacionales como internacionales vinculados al estudio del fenómeno educativo, por mencionar algunos: Congreso Nacional de Investigación educativa (Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE]), Coloquio Internacional de Investigación en Educación y TIC (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), Congreso Internacional de Derechos Humanos, Congreso Internacional de Investigación, Congreso Internacional sobre Ética Profesional y responsabilidad social universitaria (Universidad Nacional Autónoma de México).

Las temáticas en torno a las que incursiona dicha actividad investigativa se relacionan con la: cultura política, política pública universitaria, investigación educativa, identidades políticas, identidades científicas, producción científica, prácticas de formación para la investigación, evaluación del aprendizaje, aptitudes sobresalientes, práctica docente, práctica pedagógica, medios de comunicación, *curriculum*, educación intercultural, formación ciudadana, evaluación educativa, solución de conflictos escolares y mediación de la escuela, ambientes de aprendizaje, competencias investigativas, tecnologías de información y comunicación, diseño de materiales, habilidades socioemocionales, ética en la investigación educativa y gestión educativa.

Al respecto, se destaca que: a) el estudio del fenómeno educativo se configura como una actividad investigativa compleja por cuanto en su entramado se tejen una serie de elementos que lo particularizan y b) al interior del área de ciencias de la educación, las investigaciones que giran en torno a dicho fenómeno son generadoras de la producción de conocimiento nuevo e innovador. Lo anterior es posible argumentarlo no sólo a partir de que

un objeto de estudio puede ser abordado por diversas disciplinas científicas —que van desde la psicología hasta la sociología—, sino que, de acuerdo a los objetivos de la investigación y a la propia naturaleza del objeto de estudio, en dicha investigación se incorporen técnicas, métodos o teorías pertenecientes a otras disciplinas científicas.

De modo que, a pesar de que al interior del área de ciencias de la educación sea indispensable en cierta medida que el profesor-investigador posea referentes teórico-epistémicos y/o metodológicos relativos a la educación, es necesario que éste tenga apertura en incorporar a sus prácticas otros referentes que en un primer momento le posibiliten construir, reconstruir y deconstruir aquello que es de su interés, y que en un segundo momento le permitan comprender el fenómeno educativo desde las diferentes aristas que requieran establecer una ruptura de una visión unívoca de las problemáticas suscitadas en entornos reales e inmediatos —sean locales, nacionales o internacionales—, tal como lo sugiere Follari (2013).

Por otro lado, las actividades ligadas a la de tutor o tutora también son diversas en cuanto corresponden a las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento trabajadas al interior del área de ciencias de la educación, por mencionar algunas: uso de las tecnologías en educación, promoción de habilidades. En este sentido, se considera como tutor/a al "profesor/a de la IES que asesora oficialmente a becarios/as, estudiantes y tesistas, durante la realización de sus estudios". (DOF, 2020, p. 11)

En lo tocante, la actividad tutorial tiene como objetivo que los estudiantes reciban apoyo respecto al desarrollo y fortalecimiento de un conjunto de habilidades, aptitudes y destrezas relativas a su proceso formativo en y para la investigación, así como en las cuestiones asociadas al ejercicio profesionalizante del área del conocimiento en que se formaron (Cruz & Abreu, 2012; Cruz, Díaz-Barriga & Abreu, 2010). Es decir, reparar en la atención de los "campos disciplinares" y "campos profesionales" de formación (Arredondo, Pérez & Morán, 2006, p. 16) en aras de que dentro de las Instituciones de Educación Superior se conjuguen las actividades de investigación y docencia, respectivamente. Mismas que están en consonancia con el surgimiento de la figura del profesor-investigador y las universidades modernas (Clark, 1997).

Las prácticas tutoriales encuentran su base en el respaldo y orientación que el profesor brinda a los alumnos y alumnas en los rubros antes señalados, siendo con los estudiantes de posgrado donde ello se materializa (Cruz & Abreu, 2012). Lo anterior por considerar que es en el nivel de formación donde se cristaliza la política educativa asociada al seguimiento y evaluación del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Mismo que supone que el "hecho de que los posgrados cuenten con sistemas tutoriales […] garantiza una formación de alto nivel académico y altas tasas de graduación" (Cruz & Abreu, 2012, p. 12).

De tal manera que el que un programa de posgrado esté inscrito en Padrón del PNPC del organismo aludido, constituye un mecanismo de control de calidad en el que se especifican una serie de indicadores a cubrir por el académico al interior de las universidades en México contenidos en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) (Arredondo et al., 2006).

Otro elemento que es particular en el estudio de las actividades desarrolladas por los profesores-investigadores al interior de la academia son los vinculados a: a) los diversos cargos que ostentan o han ostentado en el campo universitario y/o académico, b) los reconocimientos que les han sido otorgados y c) la pertenencia o no, a los diferentes sistemas de certificación académica en México. A decir de los primeros, la mayoría de los agentes ostentan algún cargo académico y/o administrativo al interior del área de ciencias de la educación, en este caso como: coordinadores de la licenciatura, maestría o doctorado en ciencias de la educación y coordinador de la especialidad en docencia; así como dentro de la universidad, a saber, como coordinador del área de formación y metodología dentro de la dirección de superación académica y como coordinador de Investigación, Desarrollo e Innovación. No obstante, existen aquellos que ocupan un cargo fuera de la misma universidad, pero dentro del mismo campo educativo, por mencionar: Encargado del Departamento de Investigación Educativa de la Dirección de Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo.

Lo aludido, implica decir que los profesores-investigadores son agentes con incidencia en el campo académico y educativo, en tanto les posibilita actuar en él, sea desde la gestión y la administración educativa y/o académica. No obstante —y a la luz de los anteriores

planteamientos—, es posible rescatar la enunciación que aduce a que hay un *habitus* "que existe *a priori* en tanto que estructura estructurante que organiza la percepción y la estimación de cualquier experiencia y *a posteriori* en tanto que estructura estructurada producida por toda una serie de aprendizajes colectivos o individuales". (Bourdieu, 2003, p. 138)

Por otro lado —y desde la perspectiva bourdieusiana—, se considera importante recuperar que, derivado de las múltiples actividades desarrolladas por dicho agente al interior del campo académico, se encuentran aquellos reconocimientos o incorporaciones en diversos sistemas de certificación institucional a la labor científica más comunes en México —tanto internos y externos a la propia universidad—, como son: el Perfil Deseable PRODEP, otorgado por la Secretaría de Educación Pública; el Sistema Nacional de Investigadores, promovido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT); el reconocimiento al Mérito Garza y el Reconocimiento en el Estímulo del desempeño docente, Dictaminador de artículos y ponencias del COMIE, dictaminador de artículos en la UdG, dialogante en la mesa temática "valores democráticos" por el Instituto Nacional Electoral, Miembro del Comité académico del CENEVAL, entre otros.

Ello sugiere que es válido plantear que esta serie de distinciones reconocidas opera como una actividad aceptada por cuanto investigar —y realizar actividades académicas— supone una labor distinta a la de otras, y que, además, se investiga con posibilidades de intervención o incidencia en el campo u objeto de estudio sobre el cual se tiene interés.

En este sentido, se repara en la formulación que realiza Bourdieu (2003) respecto a que al interior del campo científico existe un "sistema de recompensas de la ciencia" (p. 96) que constituye el "premio del crédito científico" (p. 96). El cual no alude a la obtención de un beneficio económico o monetario, sino a la retribución que obtiene el científico traducidos de manera ilustrativa en "valoración de los colegas, reputación, premios, empleos, participación en sociedades" (Bourdieu, 2003, p. 96). En este sentido, el campo científico brinda una serie de posibilidades de conseguir una especie de gloria académica por cada uno de los agentes provistos de estos bienes que son básicamente de tipo simbólico y que son legitimados por la estructura que así lo dispone.

c) Otros elementos constitutivos que orientan y acompañan la actividad académica

Los gustos personales y otras actividades cotidianas que realizan los profesores-investigadores son también parte constitutiva de un *habitus* de clase, toda vez que son "producto de una historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas" (Gutiérrez, 2015, p. 16). Lo cual hace posible aproximarse a ilustrar un sistema de diferencias entre los agentes involucrados, pero también de similitudes que pueden variar o no, de las trayectorias escolares y familiares de dichos agentes, así como de sus capitales y de la posición que ocupan en el espacio social.

En este sentido, los gustos en tanto prácticas, serán recuperados a partir de las actividades de ocio que los rigen, su afinidad por las bellas artes, los medios de comunicación a los que acuden para informarse, así como la relación que mantienen con los partidos políticos, que, a su vez, dan cuenta que dichos gustos constituyen "un principio de clasamiento *[classement]*, de principio de división, de capacidad de distinción […]". (Bourdieu, 2008b, p. 161)

En consonancia con lo anterior, el lenguaje en cuanto práctica conforma un elemento importante como punto de encuentro entre lo dispuesto y lo que es proclive de ser consumido y producido como bien que es socialmente aceptado y legitimado (Bourdieu, 2008b). A saber, el hablar un idioma —diferente a la lengua nativa de los profesores-investigadores— constituye para éstos una parte importante en su labor académica, no sólo porque es necesario para su acercamiento y abordaje a otros tipos de planteamientos teórico-epistemológicos y/o metodológicos en los procesos de análisis de los fenómenos educativos al margen de su actividad investigativa, sino porque permite acercar a los estudiantes a otras miradas al respecto. Como se advierte, el idioma que domina como lengua extranjera es el inglés, seguido del francés e italiano.

En lo tocante a este punto, cabe señalar que de acuerdo a Bourdieu (2015), ello implica desvelar que este fenómeno constituye "un acto de imposición de un arbitrario cultural que se disimula como tal y que disimula lo arbitrario de lo que inculca […]" (p. 104). Dicho en otras palabras: la forma en que se legitima el aprendizaje y la producción de conocimientos en un idioma extranjero al propio, conforma una forma discrecional para

obligar a quienes están insertos en el campo académico a adaptarse —y adoptar— a modos que dictan qué merece ser aprendido, por cuanto se desea ser reconocido (Bourdieu, 2008a).

Al respecto, al interior del campo se identifica un conjunto de agentes que se someten y están sometidos— a una formación lingüística por cuanto así lo dispone el propio campo. De tal manera que, al seno de este fenómeno subyace un proceso de "dominación lingüística" (Bourdieu, 2008b, p. 127), en el cual el profesor-investigador se ve obligado a proveerse de otro idioma distinto al nativo por la lógica de comunicación (escritura, lectura, oralidad y escucha) que ello envuelve, y que es proclive de ser objetivamente evaluado. Desde esta perspectiva se avizora una necesidad incipiente por adquirir y/o aumentar un "capital lingüístico" (Bourdieu, 2008b, p. 123) por los beneficios que esto genera —tanto en términos personales, como en términos académicos—. Mismos que se traducen en: ser leídos y/o citados al interior de la academia por colegas que hablan un idioma distinto al propio, consumir textos que nutran sus proyectos de investigación, e interactuar e intercambiar información y posturas símiles o no, a los temas de interés científico.

Otro elemento que se considera trascendente por ser característico en el trabajo al interior de la academia, son los valores practicados por el agente, muchos de los cuales son la extensión de una inculcación y adopción del campo familiar, por mencionar: la ética, la honestidad, el compromiso, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto por la diversidad, la congruencia, la empatía, la participación, entre otros, como se menciona en el siguiente testimonio:

> No sé si, si en ese sentido, y yo contribuyo y trato de ser siempre en todos los aspectos de mi vida desde que era estudiante, una persona responsable y disciplinada, etcétera, son los principios y valores de mi familia y, actualmente, pues este yo me concibo como alguien que, pues sigue aprendiendo […]. (PI8)

Lo anterior supone pensar que existe un engranaje entre lo que demanda la investigación al interior de los Cuerpos Académicos y lo que los propios agentes han incorporado, y que, por tanto, llevan a cabo. Al respecto, es en la investigación colegiada donde se concretan dichos valores, pues en ésta:

> Se fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento; identificar integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en

> beneficio de los programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología del país. (DOF, 2020, p. 103)

Al tiempo que es mediante el logro del objetivo de la consolidación de los Cuerpos Académicos al interior de las universidades donde se materializa que "los/as integrantes tengan metas comunes para generar conocimientos, realizar investigación aplicada o desarrollo tecnológico". (DOF, 2020, p. 104)

Al respecto, Bourdieu (1990) señala que existe un "*ethos de clase*" (p. 174), que refiere a "un sistema de valores implícitos que las personas han interiorizado desde la infancia y a partir del cual engendran respuestas para problemas muy diferentes" (Bourdieu, 1990, p. 174. Dicho planteamiento se recupera porque las respuestas de los profesores-investigadores relativo a cuáles son los valores que ponen en práctica en determinados contextos ponen de manifiesto que precisamente tales valores varían según el motivo que los propicia, a saber: por considerarlos básicos en el campo laboral, por una convicción personal, por un compromiso entre lo dicho y lo realizado, por la búsqueda de buenas relaciones, por mantener un afecto familiar, por respeto a las diferentes corrientes ideológicas, por la creencia de que el trabajo redime al ser humano, porque las prácticas culturales se entienden a partir de los sentidos y significados, entre otros.

Por otro lado, el gusto por las bellas artes parece ser otro elemento que comparten los profesores-investigadores del área de ciencias de la educación, en especial por la música y el cine, y por otras como la pintura, el teatro, la escultura y la fotografía. Mismas que son extensión de las experiencias vividas en la familia y adquiridas en contextos escolares. En este tenor de ideas, es posible formular que la relación que existe entre el campo cultural con el campo familiar y escolar, respectivamente, se da a través de lo que Bourdieu (2011) denomina como la "herencia" (Bourdieu, 2011, p. 94). La cual consiste en un "conjunto de derechos […], otorgados de "forma explícita, garantizada y legítima […]" (Bourdieu, 2011, pp. 95-96), mismo que funciona como un "poder como apropiación anticipada […]" (Bourdieu, 2011, p. 96). Dicho en otras palabras, la herencia social actúa como mecanismo que asegura la reproducción de la perpetuación de determinados *habitus* y que las eterniza.

De igual modo, los medios de comunicación e información a los que acude el profesor-investigador en su vida cotidiana son otro componente que desvela una parte sustancial de un *habitus*. Entre el tipo de medios a los que recurren los agentes se destacan en mayor medida los electrónicos (redes sociales como twitter, internet, periódico y teléfono móvil), seguidos del impreso (libros y periódicos), televisivo (noticieros, culturales [documentales]), radiofónico (noticieros con contenido crítico y educativo) y televisivo (deportes).

En este sentido, los agentes acuden a medios que les brindan la posibilidad de informarse de manera crítica, pues en la mayoría de los casos proporcionan datos confiables, actualizados y de interés social en diferentes ámbitos de la dinámica social. Desde esta perspectiva, el *habitus* no sólo es "la raíz común de prácticas que no pueden obtener su coherencia de un proyecto consciente […]" (Bourdieu, 2011, p. 116), sino que dichas prácticas deben su "afinidad de estilo […] al hecho de ser producto de las transferencias incesantes de un campo a otro de los mismos esquemas de percepción, de pensamiento y de acción […]". (Bourdieu, 2011, pp. 117-118)

Desde esta perspectiva, se avizora que los mecanismos sobre los cuales el agente clasifica en torno a qué ver y/o escuchar emergen de una "serie de indicadores del juicio colectivo […] (Bourdieu, 2011, p. 205); es decir, que surge del proceso de enclasamiento del grupo social de que suele ser valorado por la reputación, prestigio o respetabilidad que ello genera, como de lo que de ello deviene: beneficios de distinción (Bourdieu, 2011)

Por otro lado, cabe mencionar que la relación del profesor-investigador que mantiene con el campo político, no sólo se queda al nivel de simpatía política, sino de militancia política. Ello, lo develan las respuestas referidas a que uno de los agentes es miembro fundador de un partido político y otro de ellos queda al nivel de simpatizante. No obstante, esto es en menor medida, pues en su mayoría no simpatizan y tampoco militan con algún partido político. Lo cual es indicativo de la distancia que guarda el académico con respecto al campo político en cuanto a la intención de que sus investigaciones incidan en la toma de decisiones en dicho campo.

De igual modo, un punto más que es común a los profesores-investigadores se encuentra en relación a las actividades realizadas en su tiempo de ocio, en donde la mayoría

lo invierte en tareas recreativas y de esparcimiento personal y familiar, a saber: el descanso, la lectura, ver cine de arte, escuchar música, acudir a redes sociales por razones de mantenerse informado, viajar, convivir en familia y asistir a lugares culturales como el teatro, constituyen estilos de vida característicos de "un agente singular o de una clase de agentes (clase o fracción de clase)" (Bourdieu, 2011, p. 121). Mismos que no se alejan de cierto tipo de "consumo cultural" (Bourdieu, 2015, p. 231) que se vinculan a su vez a un sistema de preferencias, asociados a un capital artístico —que deriva de un capital cultural incorporado— (Bourdieu, 2011).

Finalmente, es posible decir que los valores como la solidaridad, la simpatía y respeto por el trabajo investigativo están presentes de manera explícita en el *habitus* de clase al interior de los Cuerpos Académicos, ya que la mayoría de ellos se mostró dispuesto a seguir colaborando en la investigación que actualmente se lleva a cabo. Lo cual —de cierto modo— es proclive a ser cuestionado por aquella contradicción que emana del discurso en torno a los valores que están adheridos a sus prácticas y una omisión de respuesta al seguir colaborando en la investigación; llamada "experiencia mistificada". (Bourdieu, 2008a, p. 89)

A la luz de los anteriores planteamientos, se observa que la educación —en tanto disciplina— constituye un punto de confluencia de una serie de principios que se rigen de manera legítima por quienes han contribuido a dicha construcción a lo largo de una historia. En este sentido, es posible destacar que dichos agentes también son y han sido construidos en ese entorno social (familiar) y educativo. De tal manera que acercarse a sus condiciones de lo que pueden hacer o no, así como de los efectos de las experiencias de las que formaron parte permiten aproximarnos al conocimiento de qué es aquello que el profesor-investigador de manera individual y colectiva ha introducido en su práctica investigativa.

Por otro lado, se identifica que efectivamente, las prácticas de los agentes de un mismo grupo o clase deben su existencia y afinidad al "hecho de ser producto de las transferencias incesantes de un campo a otro de los mismos esquemas de percepción, de pensamiento y de acción" (Bourdieu, 2011, pp. 117-118). Con ello se pretende elucidar que las prácticas de los profesores-investigadores son la extensión de aquello a lo que han encarnado —derivado de lo aprendido y aprehendido— de los campos social (familiar), educativo y académico. Por lo que el *habitus* es el común denominador de las prácticas

desarrolladas que no provienen de la concientización de un proyecto edificado por ellos mismos, sino que el *habitus* es posible de ser objetivado en relación a la sistematización de las elecciones de los agentes —que le son proporcionadas por el mismo campo—.

## Hallazgos

Derivado del análisis antes presentado, se considera importante dar cuenta de dos fenómenos singulares que envuelven el objeto de estudio ya aludido, los cuales son los principales hallazgos de esta investigación. Al primero le hemos nombrado “enclaves académicos” y al segundo “castas académicas”. El proceso de construcción que nos guio a tales denominaciones fue el inductivo que, tras estar en busca del nombramiento de una serie de rasgos localizados en el análisis y reflexión de la información proporcionada por los sujetos de investigación, en la bibliografía revisada no había términos que reflejaran de manera puntual tanto la constitución y operación del campo académico, como la fragmentación que al interior de él se revela a través de las castas académicas. De allí que partamos de la premisa que el campo académico se constituye y opera como un enclave académico.

Como parte de los hallazgos en el apartado de enclaves académicos desarrollamos los conceptos de migración intelectual y cultura académica compartida. Mientras que en el apartado de castas académicas planteamos los conceptos de políticas de mercantilización de la investigación, implosión del trabajo académico y *habitus* académico neoliberal.

## Enclaves académicos

Para caracterizar un enclave de manera general, nos dimos a la tarea de revisar diversos textos y, a su vez, de manera inductiva, obtener las características que enseguida presentamos y que consideramos, a manera de propuesta, que conforman un enclave:

Tabla 6

*Características de un enclave*

| Numeral | Característica |
|---|---|
| 1 | Poseen una estructura (Fernández, 2002). |
| 2 | Su soberanía es limitada (Viales, 2006). |
| 3 | Creación de grupos en su interior (Viales, 2006). |
| 4 | Su dinámica y procesos de construcción corresponden a un proceso histórico (Viales, 2006). |
| 5 | El control es un componente sobre el cual giran las actividades que en él se desarrollan (Falero, 2015). |
| 6 | En su interior se observan pequeñas y marcadas pinceladas de procesos de explotación laboral (Falero, 2015). |
| 7 | Se desvelan procesos de reorganización en relación a las actividades realizadas, los vínculos, las estrategias de integración y las labores administrativas que en él se llevan a cabo (Martínez, 2007). |
| 8 | Existe la presencia de procesos que no son inobservables, a saber: procesos de concentración, tamaño de grupos, selectividad y establecimiento de redes sociales (Stefoni, 2013). |
| 9 | Son espacios relativamente autónomos de otros en los que se instalan o rodean (Barboza, 2017), activos y generadores de conocimientos (Amorós, 2017). |
| 10 | Son lugares ordenados, de acceso limitado y cerrados (Capron & Esquivel, 2016). |
| 11 | Su tamaño —en términos de composición poblacional— es desigual con respecto al lugar al que se inscribe (Conning & Robinson, 2009). |
| 12 | Su densidad poblacional es similar a la de otros espacios económicos, políticos o de otro tipo (Vinokurov, 2007). |

Fuente: Elaboración propia.

Como es posible advertir, las características antes aludidas permiten ser trasladadas a la academia. Ello en tanto constituyen rasgos claros de la misma. No obstante, cabe señalar

que la palabra enclave suele ser utilizada desde diferentes disciplinas y áreas del conocimiento, que es flexible en cuanto a su uso, y, que, por tanto, se considera como un término heurístico (Viales, 2006).

A la luz de los anteriores planteamientos y tras llevar a cabo un proceso de búsqueda y revisión de literatura relativo a su uso y aplicación, se encontró que el término enclave hunde sus raíces en el Tratado de Madrid alrededor de 1526, y posteriormente en 1826 ingresa al ámbito de la diplomacia en inglés —proveniente de la lengua francesa— (Vinokurov, 2007), que hace alusión a lo enclavado. Según su terminología latina, enclave refiere a *inclavitus* que significa "encerrado" y *clavis* que quiere decir "llave" (Vinokurov, 2010, p. 9).

Si consideramos la aseveración de Viales (2006) relativa a que enclave es un término heurístico, se precisa recuperar en este punto el por qué de dicha afirmación. Al margen de tal formulación, por la revisión de la literatura que realizamos podemos señalar que existen diferentes tipos de enclaves: enclaves autoritarios circunscritos en escenarios de sistemas políticos (Fernández, 2002); enclaves bananeros dentro del sistema agrícola y la industria alimentaria (Viales, 2006; Macías, 2003); enclaves informacionales al interior de los sistemas económicos (Falero, 2015); enclaves internacionales y regionales desde un sistema empresarial (Martínez, 2007); enclaves transnacionales en su vínculo con sistemas de población y urbanismo (Stefoni, 2013); enclaves forestales (Cruz-Coria, Zizumbo-Villarrreal & Monterroso, 2011); enclaves turísticos (Barboza, 2017); enclaves existenciales relacionados al sector salud (Amorós, 2017); enclaves territoriales (Bello & Prieto, 2013) y enclaves urbanos (Capron & Esquivel, 2016) asociados a la Geografía; enclaves religiosos, culturales, marítimos (Vinokurov, 2007) y los relacionados a sistemas geopolíticos (Vinokurov, 2007).

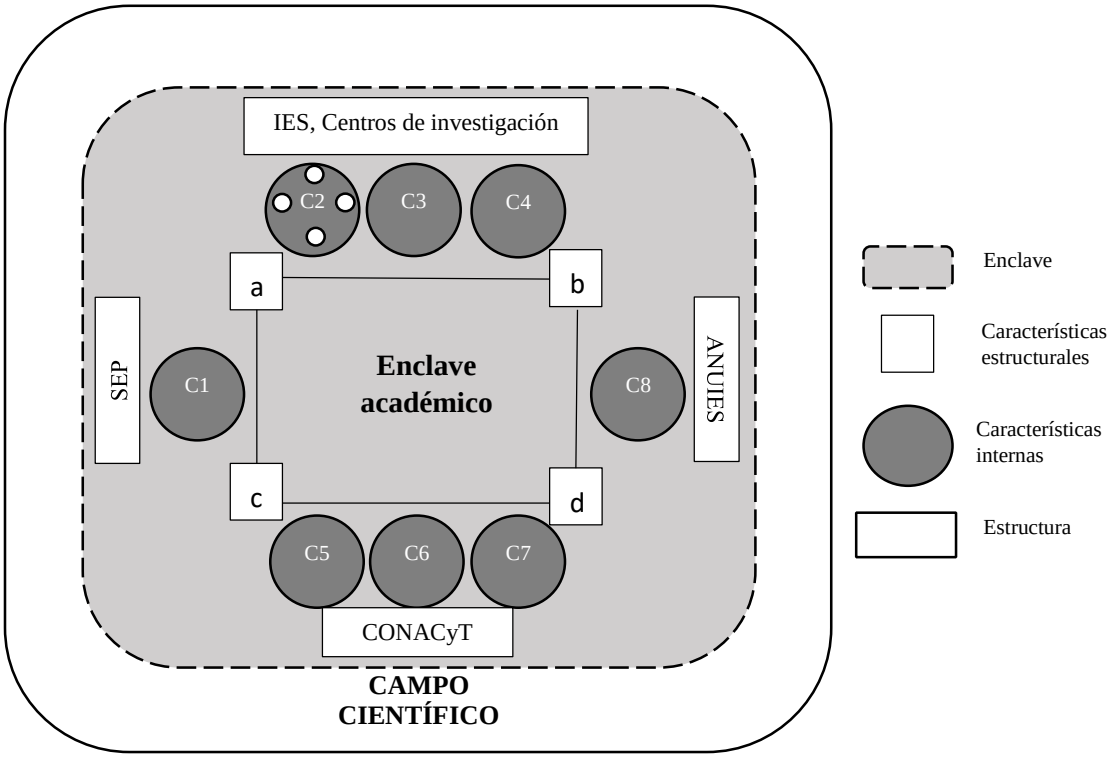
En este sentido, como se puede observar la palabra enclave no sólo se aborda desde diferentes ciencias: sociales, humanas, de la salud, económico-administrativas o teológicas; sino que el término puede ser adoptado y adaptado para explicar cómo diferentes fenómenos pueden ser desvelados a partir de las premisas que están vinculadas a la definición proporcionada por la Real Academia Española (2021, sección consulta): "1. m. Territorio

incluido en otro con diferentes características políticas, administrativas, geográficas, etc. 2. m. Grupo étnico, político o ideológico inserto en otro y de características diferentes".

Para el caso que nos ocupa, aquí se empleará la primera definición, empero una salvedad. Con territorio no nos referiremos a un territorio material geográfico, sino a un espacio que está ubicado al interior de otro más amplio que corresponde al campo científico; en este sentido, el *enclave académico* como parte del campo científico cuenta con características propias y diferentes vinculadas a las actividades y/o prácticas que en él se desarrollan: las académicas y que es ocupado por académicos.

Es desde esta perspectiva que el término enclave lo encontramos propicio para dar cuenta de su existencia al interior de la academia, de ahí que de manera particular en esta investigación aducimos al término *enclave académico*. Al respecto, consideramos que dicho término aporta elementos para repensar cómo se configura un espacio en donde se entretejen componentes de diversa índole que pueden o no, complejizarlo, y que, en definitiva, muestran una serie de contrastes. En este tenor de ideas —y recuperando las características de enclave a las que se aludió en párrafos anteriores—, se presenta un esquema en la figura 1 que recupera el planteamiento aducido y que está en consonancia con lo que hemos venido presentando desde los capítulos 4 y 5, respectivamente.

Figura 1. Enclave académico




Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se explicitan los elementos que están contenidos en el esquema, los cuales serán abordados según la letra indicativa. Con la letra "a" nos referimos a las características de la estructura que conforman el enclave académico. El esquema ilustra que el enclave académico posee una estructura, la cual se compone básicamente por cuatro tipos de instituciones que aglutinan y marcan el funcionamiento que ha de tener dicho enclave, a saber: la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las Instituciones de Educación Superior (IES) y otros centros de investigación y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). En este sentido, es posible identificar que las características de esta estructura son de rigidez, verticalidad, imposición y burocratización.

Con la letra "b" hacemos alusión a quienes participan en que dicho espacio se conduzca de esta manera son principalmente los organismos internacionales que ello promueven: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Por otro lado, con la letra "c" destacamos que la manera en que se logra materializar lo anterior es a través del Proyecto de Estado Nacional Mexicano, mismo que deriva de una política de las alianzas con repercusiones en la investigación educativa, que, a su vez, es generada por una política científica con incidencia no menor en la creación de políticas públicas educativas. Mismas que están: 1. Regidas por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 y 2. Alineadas con la Ley General de Educación reformada en el año 2019 y con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, principalmente.

De igual modo, mediante la letra "d" señalamos que las disposiciones que las rigen, son las contenidas desde la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) de 1994, la implementación de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI) de 1997 y la puesta en marcha del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, amparado en un acuerdo llevado a cabo entre la SEP, la ANUIES y el CONACyT en el año de 1996. En consonancia con lo anterior, se observa que el proceso de construcción que envuelve este enclave es indiscutiblemente histórico.

Y, como todo proceso histórico, ello implica que, al interior de éste, se comiencen a alojar una serie de características propias a dicho espacio. A éstas, les hemos denominado características internas vitales. Lo anterior, en tanto éstas dan vida a dicho enclave, por mencionar: C1. la soberanía que posee es limitada con respecto al lugar en el que se sitúa (el campo científico), pero extendida, puntual y determinante en su interior; C2. en su interior se crean grupos —al que hemos denominado "castas académicas", y al cual más adelante nos referiremos —; C3. el control se ejerce como un componente de poder de quien puede ejercerlo; C4. existe una toma de ventaja de sus integrantes sobre otros, el cual está vinculado a la explotación del trabajo desarrollado; C5 el enclave académico es un espacio que al estar dentro de otro espacio (campo científico), es autónomo pero no de manera total, sino parcial, pues depende de la dinámica externa para el desarrollo de sus actividades, además de ser un espacio activo, productor de conocimientos y de prácticas también; C6 pese a que no es un espacio cerrado en su totalidad por el vínculo que mantiene con la sociedad —derivado de atender sus demandas o necesidades—, sí constituye un lugar de acceso restringido y ordenado por la naturaleza de los profesionistas que lo componen y las actividades que en él

se desarrollan (académicas); C7. su tamaño es desigual (menor) en relación al cual se inscribe, ya que el campo científico también está conformado por aquellos que pueden o no dedicarse exclusivamente a la actividad académica; pero si lo comparamos en términos de densidad poblacional con otros espacios, por ejemplo el económico o el político, es similar, sobre todo si consideramos que el número de profesionistas que forman parte del enclave académico son personas que se dedican a una actividad en particular distinta a la de otros y que ocupan un espacio singular (el académico); y finalmente, C8. en el enclave, se congregan procesos vinculados a la selectividad, establecimiento de sociabilidad con colegas o pares académicos, reunión de profesionales con prácticas y gustos afines, así como de reorganización de las actividades que allí se desarrollan.

Un punto importante que es preciso señalar es que la formación de este enclave académico y de cómo opera está asociado a procesos casi azarosos de: a) migración académica (Izquierdo & Estrada, 2019; González, Cisneros-Cohernour & López, 2020; Robinzon & Maduro, 2020), b) migración intelectual y c) procesos de formación en y para la investigación de los que han sido parte los académicos (Rojas & Méndez, 2017; Peña, 2009; Guerra, 2017; Moreno, 2011; Ortiz, 2010).

En el primero de los casos, es posible ubicar a aquel desplazamiento de los académicos del lugar en que mantuvieron relaciones contractuales —que anteceden a su actual ubicación— a otro en donde fueron atraídos por razones de empatía profesional y por mantener lazos con colegas o familiares. Por otro lado, la migración intelectual surge de la búsqueda por hallar un escenario en donde haya un encuentro con intereses temáticos compartidos y de afinidades respecto a la forma en que se produce y se genera conocimiento, por ejemplo, cuando se pasa de una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento a otra, o de una disciplina a otra. Finalmente, los procesos de formación para la investigación y en la investigación se vinculan con aquel conjunto de actividades, acciones o formas de pensar relativas a la investigación —y de las cuales fue y ha sido parte el académico— a lo largo de su trayectoria escolar o laboral.

Para continuar en la profundización de nuestra propuesta de concepto de enclave académico, retomamos conceptos de otros autores vinculados con las actividades académicas y que consideramos que permiten explicar el funcionamiento del enclave académico. Así,

encontramos que una peculiaridad que distingue al enclave académico es la existencia de una cultura académica compartida plagada a su vez, por un proceso al que Ben-David & Collins (1997) llaman "hibridación" (Bourdieu, 2003, p. 120) en torno a una cultura de la investigación (Calderón, 2017; Bracho, 2012; Santos, Moreira & Caballero, 2014; López, Montenegro & Tapia, 2006) y a una comunidad de práctica (Vásquez, 2011).

En este tenor de ideas, con cultura académica compartida aducimos a aquellos modos de hacer docencia e investigación que son comunes entre los profesores-investigadores, y que abarcan desde cuestiones teórico-epistemológicas hasta las metodológicas. Mismas que se basan en referentes que contemplan no sólo la complejidad de los estudios en torno a la educación, sino de su rigurosidad y sistematicidad al margen de las ciencias humanas en su vínculo con otras, como son las ciencias sociales, las ciencias políticas, las ciencias de la salud y las económico-administrativas.

Mientras que el proceso de hibridación se desvela en cómo el profesor-investigador no sólo asume diferentes roles vinculados a su profesión, a saber: docente, investigador y/o científico social, gestor, tutor y administrador, sino cómo se apropia y adapta a las diversas mutaciones que sufre el contexto socioeducativo en el que se desenvuelve, y que, por tanto, demandan de él, modificar y transformar su práctica investigativa con respecto a: los problemas que atiende, los sujetos de investigación por quienes se interesa, los objetos de estudio que pretende analizar, comprender o explicar; las metodologías y métodos de investigación desde los que se cobija para llevar a cabo sus investigaciones y las teorías a las que acude para llevar a cabo esos procesos de relación con sus referentes empíricos.

A la luz de los anteriores planteamientos, es posible advertir que ello tiene repercusiones directas en las "organizaciones, actitudes, valores, objetos, métodos y técnicas relacionadas tanto con la investigación como con la transformación de la investigación o de la misma pedagogía" (López, Montenegro & Tapia, 2006, p. 85), también llamada "cultura investigativa" (López et al., 2006, p. 85).

Lo ya mencionado, también se extiende en la manera en que se establecen relaciones entre diversas personas con fines e intereses comunes y que logran constituirse en la formación de grupos, mismos que no precisamente están unidos por las organizaciones a las

que están adscritos, sino por el conocimiento que generan a partir de las propias prácticas que realizan, denominado como "Comunidades de Práctica" (CP) (Vásquez, 2011, p. 53). De acuerdo con este autor, éstas se definen como: "un grupo de personas que están ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común" (Vásquez, 2011, p. 53).

En este sentido, podemos observar que los profesores-investigadores son posibles de ser considerados como generadores de comunidades de práctica, en cuanto a su capacidad de formar grupos de estudio con otros colegas —independientemente de las Instituciones de Educación Superior y/o centros de investigación u otras pertenecientes al Estado— a las cuales están adscritos de manera extraoficial, regidos por los problemas y/o temas que son de su particular interés. De allí que se destaquen tres dimensiones características de toda comunidad de práctica: 1. La existencia de un problema común, 2. Un compromiso que es contraído por todos los integrantes y 3. Qué es lo que le da sustento a lo que ellos generan al interior de ese grupo (Vásquez, 2011, p. 55).

En consecuencia, con el término enclave académico, condensamos gran parte de la pesquisa que aquí se ha seguido. El cual ha de ser entendido como un espacio que demarca y es demarcado tanto por las actividades de docencia, investigación, divulgación, gestión y tutorías que en él se desarrollan, como las condiciones en las que está inscrito y por el espacio más abarcador y más amplio en el que está situado. En este sentido, la palabra *demarcar* hace alusión a "tr. Delinear, señalar los límites o confines de un país o terreno, especialmente de las concesiones mineras" (Real Academia Española, 2021, sección consulta).

En relación a lo anterior, es posible que dicha conceptualización esté desprovista o no de acuerdos y/o desacuerdos. No obstante, ésta ha posibilitado encontrar hilos que hilvanan los vínculos y alejamientos del espacio académico con respecto a otros espacios, así como de los que se mantienen o no, por los propios académicos con respecto a otros profesionistas.

En este marco, es de subrayar que por estructura se ha de concebir a aquella edificación con bases fuertes, en donde no únicamente son las instituciones —y sus diversas disposiciones normativas—, sino también los académicos quienes lo alimentan, y en

consecuencia, lo fortalecen. En lo tocante a su funcionamiento, estos mismos actores e instituciones son quienes hacen que opere como una comunidad sin llegar a serlo en su totalidad. Lo anterior por cuanto es posible advertir a un conjunto de personas e instituciones con características, intereses y objetivos en común que los une, incluso por un conjunto de leyes y disposiciones que regulan su actuación —situación que obliga a la existencia inherente de un cerrojo por el cual se permite o impide la entrada de agentes e instituciones externas a ella—, y, por tanto, sea evidente que dicho enclave académico sea conformado por un grupo reducido de personas e instituciones afines.

En este tenor de ideas, el más claro ejemplo al que hacemos referencia es el de los filtros, los procesos burocráticos y las exigencias institucionales a los que están sometidos los profesores-investigadores —que dicho está de paso decir— acentúan las condiciones lapidarias en las que se encuentran casi todo el tiempo. De igual modo, es posible aseverar que este enclave opera parcialmente como una comunidad, porque es al interior de determinados grupos en donde las relaciones sociales establecidas están acompañadas por rasgos de solidaridad, empatía, respecto, colaboración, comprensión y justicia, los cuales se ven opacados por el celo, la envidia y el egoísmo de algunos de sus integrantes. Situación que indica que dichas relaciones son frágiles, y en consecuencia, sean un elemento que imposibilite emprender proyectos comunes que trasciendan la simulación.

**Castas académicas**

En este contexto —y dada la detección de grupos al interior del campo académico— hemos podido denominar a estos grupos como castas académicas. La definición de casta proporcionada por la Real Academia Española (2022, sección consulta) es diversa, a saber:

1. f. Ascendencia o linaje. U. también referido a los irracionales.
2. f. En la India, grupo social al que se pertenece por nacimiento, y que, dentro de una etnia, se diferencia por su rango e impone la endogamia.
3. f. En algunas sociedades, grupo que forma una clase especial y tiende a permanecer separado de los demás por su raza, religión, etc.
4. f. Especie o calidad de algo.

5. f. *Zool*. En una sociedad animal, conjunto de individuos caracterizados por una misma estructura o función, como las abejas obreras en una colmena. (Real Academia Española, 2021, sección consulta)

Al margen de lo anterior, recuperamos la que refiere a "[…] grupo que forma una clase especial y tiende a permanecer separado por su raza, religión, etc." (Real Academia Española, 2021, sección consulta). Esta idea la sostenemos con base en las características identificadas que han sido producto de una revisión bibliográfica que a dicha terminología envuelve.

En este sentido, las castas se diferencian en su interior —y con respecto a su exterior— por las actividades que en ellas se desarrollan, las condiciones de vida y nacimiento, el origen social, la educación, los gustos, aficiones e intereses (Arcaya, Arcaya & Subramanian, 2015); por lo que, si pensamos en un sistema de diferencias, es posible sugerir que en ellas surgen de manera paralela, procesos de selección, inclusión y exclusión. De igual modo, los procesos de conformación de castas están asociados a fenómenos de discriminación, segregación y estratificación, generando desigualdad entre dichos grupos (Vázquez, Campos & Torijano, 2016).

A las anteriores características podemos sumar aquellas que están vinculadas a una estructura interna rígida, misma que determina la carencia de movilidad social —sea de los propios grupos o de los individuos que conforman tales grupos— (Vázquez et al., 2016). Finalmente, estos autores destacan que, al interior de las castas, se gestan entramados complejos relacionados con el cargo y las actividades realizadas en torno a ello que implican procesos de reconocimiento y respeto.

Por otro lado, las castas refieren a una jerarquización estamental inamovible, excepto que por vías legales se conduzca a lo contrario, por ejemplo: la celebración del matrimonio (Velázquez, 2018; Silva, 2018; Acuña, 2012). Siendo un rasgo característico de las castas es que éstas se constituyen como "un grupo social endogámico" (González, Marquina & Contreras, 2013, p. 525), por lo que, desde esta perspectiva, se conciben como grupos herméticos, fuertes y con formas habituales de realizar sus diversas actividades (Giraudo, 2018).

De igual manera, las castas son susceptibles de ser consideradas como un reflejo de una estructura social por cuanto su forma de organización (Silva, 2018), pero también porque en su interior se da el intercambio y otras formas de legitimación histórica a través del establecimiento de diferentes tratados, así como de la instauración del orden "con fines administrativos, políticos y económicos". (Quarleri, 2014, p. 37)

Desde esta perspectiva, existen componentes que esbozan la dinámica de lo ya aducido, por mencionar: el ejercicio del poder y/o el dominio de algunos sobre otros, y el goce de ciertos privilegios y/o libertades obtenidas (Acuña, 2012; Banerjee, 2008); el marcado rechazo a las diferencias que no son las propias (Giraudo, 2018) y el pago de tributo (Pollack, 2016): y la posible rebelión de aquellos que discrepan en torno a ese ejercicio de poder, control y/o dominio (Cardona, 2017).

Finalmente, pero no por ello menos importante, las castas son posibles de ser avizoradas como grupos definidos, pero heterogéneos a la vez. Vázquez et al. (2016) apuntan que las castas son la mezcla de diferentes grupos en correspondencia a sus "diferencias fisiognómicas y morales" (p. 574), en donde se revelan: a) una diversidad cultural (Vázquez et al., 2016, p. 577), b) una diversidad ideológica (Banerjee, 2008) y c) una afiliación grupal según sentimientos de empatía, posesión de bienes y/o reconocimientos (Arcaya et al., 2015).

Por otro lado, es posible advertir que el estudio de las castas se ha realizado desde diferentes disciplinas como la historia, la antropología, la sociología, la economía, la teología y la ciencia política; siendo las primeras las preponderantes por el nivel descriptivo y analítico en relación a los tipos de organización, conformación y dinámicas sociales dentro de los grupos sociales. En este sentido, existe una fuerte crítica al respecto, pues ello ha desvelado una posible estigmatización que emerge de la clasificación de los grupos ya aludidos (Vázquez et al., 2016).

No obstante, sus antecedentes encuentran su base en las distintas aproximaciones que despertaban el interés por el reconocimiento de "la diversidad y la complejidad dentro de una identidad hasta cierto punto común" (Velázquez, 2018, p. 440). Y, es alrededor del siglo XVII —y con mayor prominencia en el siglo XVIII—, cuando dicho término cobra

relevancia para hacer referencia a la mezcla, convivencia e intercambio entre indígenas, europeos y africanos dentro de la sociedad novohispana.

En relación a lo anterior, Velázquez (2018) enfatiza que el término *castas* ha sido parte de un proceso conceptual evolutivo, ya que en 1611 significaba linaje y procedencia, y al paso del tiempo fue ligado de manera rigurosa a procesos de división de grupos sociales. Es Giraudo (2018) quien señala que es justamente en el siglo XVIII en donde el término "sistema de castas" se fortaleció —derivado a su vez—, de las "pinturas o cuadros de castas mexicanas" (p. 3), y posterior a ello, se recupera el concepto de "sociedad de castas" (Giraudo, 2018, p. 3) que originalmente se empleó en la India por los antropólogos.

Desde esta perspectiva, se destaca que el tema ha sido punto de discusión teórica, pues las castas aluden tanto a la pureza de los individuos y los grupos, como a la mezcla de los mismos, según lo observado durante los siglos XVI y XVII (Velázquez, 2018; González, 2011), aunado a que el término castas es producto de una construcción social e intelectual que puede ser o no peyorativo en su intento por comprender la sociedad durante la colonia.

Finalmente, existen tres momentos cruciales respecto al origen y transitar de lo que hemos venido discutiendo (Banerjee, 2008). El primero tiene que ver con que los etnógrafos lo utilizaban para hacer referencia a la posición ocupada más distintiva de la India. El segundo se vincula con que el sistema de castas aducía a una organización mercantil por el intercambio y compra-venta de servicios o personas. Y el tercero desvela que la estructura de las castas es un sistema de relaciones que es lineal y vertical.

Una vez hecho el recorrido histórico del término que aquí nos convoca, consideramos que la literatura nos ha provisto de ciertos elementos que permiten desvelar que, al interior del enclave académico, se forman castas académicas (Cuerpos Académicos) según las características que a continuación presentamos. Cabe señalar que la integración de tales características la realizamos de acuerdo a las particularidades del contexto y de los sujetos de estudio de esta investigación, y sintetiza lo anteriormente expuesto como parte del análisis e interpretación de los resultados.

Tabla 7

*Características de las castas académicas*

| Criterios | Características de las castas académicas |
|---|---|
| Conformación de grupos | ▪ Cuerpos académicos:<br>i. Evaluación, planeación y desarrollo curricular.<br>ii. Estudios comparados en educación. iii. Interculturalidad y tecnologías de la información. |
| Actividades realizadas | ▪ Definidas: académicas. |
| Filiación de grupos | ▪ Empatía intelectual.<br>▪ Bienes: simbólicos, culturales y sociales.<br>▪ Gustos e intereses comunes/disímiles por el desarrollo de la ciencia y la investigación educativa.<br>▪ Intereses temáticos materializados en las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento. |
| Criterios de selección, inclusión, exclusión, segregación y/o movilidad | ▪ Obtención del grado académico<br>▪ Trayectorias escolares, académicas y laborales en donde se desvelen: cargos, formación (escuela, área, disciplina), capacidades académicas demostrables.<br>▪ Trabajo colaborativo y/o individual al interior de la academia y del campo científico. |

| | |
|---|---|
| Estructura de las castas | ▪ Jerarquizada:<br>i. Jefa del área de ciencias de la educación<br>ii. Líder de cada cuerpo académico<br>iii. Líder de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento iv. Líder de los proyectos de investigación<br>v. Profesores-investigadores |
| Estratificación | ▪ Sistema Nacional de Investigadores:<br>i. Candidato<br>ii. Nivel 1. iii. Ninguno de los anteriores.<br>▪ PTC con Perfil Deseable PRODEP o no.<br>▪ Otro reconocimiento. |
| Condiciones | ▪ Consolidados<br>▪ En consolidación |
| Características internas | ▪ Cerrados<br>▪ Delimitados y delimitantes<br>▪ Desigualdad en la disposición para el trabajo investigativo<br>▪ Simulación<br>▪ Conflicto, tensión y ejercicio del poder y control de algunos integrantes de los Cuerpos Académicos sobre otros, relacionado al tiempo de antigüedad, experiencias académicas.<br>▪ Organización en ocasiones desdibujada.<br>▪ Explotación en el trabajo académico revelado por las multitareas que desarrollan los profesores-investigadores. |
| Diversidad | ▪ Formación |

- Trayectorias/experiencias
- Intereses sociales, investigativos, personales u otros relacionados a la gestión, la docencia y los de carácter formativo.

- Objetivos
- Disciplinas
- Forma de hacer y pensar la investigación
- Ética en la investigación y en la docencia

---

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, un elemento que consideramos debe ser subrayado es que al interior de los grupos de académicos —ahora llamados castas académicas— existe la presencia cuestionable de vida académica y lo asociado a la lucha, el conflicto, la tensión, la simulación y el exceso de actividades que deben ser desarrolladas, mismas que son provocadas por: a) las políticas de mercantilización de la investigación, b) un "*habitus* disciplinario" (Bourdieu, 2003, p. 116) y c) una implosión del trabajo académico.

Al respecto, precisamos señalar que los términos *políticas de mercantilización de la investigación* e *implosión del trabajo académico* han sido construidos con base al trabajo de análisis que hemos venido realizando en esta investigación; mientras que el término de *habitus disciplinario* es un concepto que recuperamos del teórico francés Pierre Bourdieu (2003) expuesto en su obra *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*.

Dicho lo anterior, con políticas de mercantilización de la investigación, nos referimos a las diversas acciones que son trazadas —y adaptadas y adoptadas— en el campo científico con la finalidad de homogeneizar y lucrar con la investigación que se genera al interior del campo ya aludido. La premisa que versa sobre este planteamiento es que la investigación se iguala como una mercancía de compra, venta, y por supuesto, consumo, la cual genera riquezas y desigualdades no sólo sociales, sino económicas desde quienes participan en esa producción, como desde quienes las promueven y procuran (investigadores, universidades, editoriales, entre otras instituciones).

Desde esta perspectiva, destacamos que: a) son los organismos certificadores (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Secretaría de Educación Pública) quienes financian, pero también compran el conocimiento generado por los investigadores —dado el pago que literalmente otorgan por las investigaciones realizadas—; b) las editoriales e incluso los propios investigadores, son quienes venden el producto de esas investigaciones mediante la publicación de artículos, libros, conferencias y/o ponencias; c) se detectan como consumidores a quienes demandan y utilizan ese conocimiento producido, a saber: pares, colegas, centros de investigación e Instituciones de Educación Superior u otros interesados en atender determinados temas o problemas que son de su conveniencia; y d) una tendencia a la privatización del conocimiento en donde es sólo mediante el pago de un bien o servicio, que se obtiene una ganancia, y en su caso, el acceso a la información.

Desde la formulación antes presentada, sostenemos que en la relación establecida entre vendedores, compradores y consumidores está presente un componente que mantiene viva tal dinámica: el intercambio o el trueque entre los actores e instituciones involucradas; además de la gestación continua de la competencia por el valor que ello genera: reconocimiento, beneficios económicos, contrataciones, los cuales se traducen en ganancias y por lo tanto riquezas, o mejores condiciones de vida, según sea el caso.

No obstante, una situación que consideramos importante de señalar es que, en este proceso de comercialización, deben destacarse que si desvelamos el binomio de costo-beneficio (económico, social, educativo), éstos son posibles en traducirse en inversiones, ganancias, pero también pérdidas bajas o altas según el cristal con que se mire. Aquí nos preguntamos: ¿las ganancias y las pérdidas para quiénes son? y ¿en qué términos se dan? Ya que desde el Estado se contribuye a ello a partir de la apertura que brinda a las diversas políticas adoptadas por otros países y su materialización en el propio contexto.

En lo tocante al *habitus disciplinario*, éste se define como "un esquema de percepción y de apreciación […]. Se caracteriza por un conjunto de condiciones sociotrascendentales, constitutivos de un estilo" (Bourdieu, 2003, p. 116). En este sentido podemos advertir el estilo que une a los profesores-investigadores de los Cuerpos Académicos del área de ciencias de la educación son los asociados a los presupuestos compartidos en torno a: qué debe atender o no la investigación educativa; cómo deben ser o no formados los alumnos

pertenecientes al área de ciencias de la educación; la forma en cómo suponen debe conducirse o no el profesor-investigador para con los alumnos y los colegas; los diversos presupuestos que rigen su trabajo al interior del aula y de la academia; el rechazo a las formas reduccionistas y acabadas de concebir las realidades sociales y los fenómenos sociales; los problemas que deben atender como profesores-investigadores; la forma en que pueden intervenir o no en los contextos y sujetos de estudio; así como otros vinculados al campo educativo: gestión, administración y/o evaluación.

Asimismo, destacamos aquellos relacionados a la forma en que se organizan al interior del área de ciencias de la educación —en términos de autoridad y delegación de actividades—, así como las asociadas al cómo y dónde materializan sus trabajos de investigación y docencia (publicación de artículos académicos y/o capítulos de libros, participación en ponencias, dictar conferencias, el trabajo áulico, las asesorías y/o tutorías). Mismas que pueden ser o no, invisibles, pero regularmente no cuestionadas porque forman parte de un "colectivo de pensamientos" (Bourdieu, 2003, p. 117) que han sido integrados por los académicos del área de ciencias de la educación.

Finalmente, conceptualizamos como implosión del trabajo académico al disloque del trabajo que desarrollan los profesores-investigadores en sus diferentes esferas, generando efectos negativos —o en su caso positivos, de atenderse— en la dinámica, las actividades, las relaciones entre colegas y/o pares académicos, la organización de los Cuerpos Académicos y las conductas tomadas de los académicos al interior del área de ciencias de la educación o de la propia universidad, sea para con los alumnos, compañeros de trabajo o la propia institución a la que están adscritos.

La implosión a la que nos referimos deviene de una serie de elementos que hacen que se pierda el equilibrio que supuestamente debe regir a todo cuerpo académico —y en consecuencia a cada uno de sus integrantes—, desvelando a su vez, la excesiva carga laboral, el control constante y la vigilancia a los que son sometidos los académicos —y a los que se someten, y en su caso, resisten—.

Finalmente, consideramos importante señalar que detectamos la existencia de lo que hemos denominado un *habitus académico neoliberal*, mismo que deriva de la propuesta

bourdieusiana conocido como *habitus* y que en el análisis llamamos *habitus académico*, el cual básicamente lo entendimos como *el conjunto de modos de conocimiento, comprensión y actuar de los profesores-investigadores que son singulares de los Cuerpos Académicos al interior del área de ciencias de la educación, que permean en las diferentes actividades que desarrollan: docencia, investigación, gestión y difusión del conocimiento*.

En este tenor de ideas, consideramos que el *habitus* académico neoliberal tiene una tendencia marcada de operar bajo los lineamientos que exige la política económica global en investigación mediante la intervención del Estado, la cual es mínima. De allí que exista la ruptura de fronteras geográficas, la presencia de la comercialización del trabajo investigativo y lo que de él se genere, la explotación del académico y la privatización del conocimiento.

De manera conclusiva, conceptualizamos a las castas académicas como grupos de académicos que se distinguen de otros por las actividades que realizan en su interior, las estructuras a las que están sujetos y las fuerzas a las que se adhieren o resisten.

## Conclusiones

El trabajo presentado partió del interés por analizar el vínculo entre prácticas de investigación educativa y cultura académica disciplinar al interior de los Cuerpos Académicos. Dicho interés emergió a su vez, de la necesidad por explicar de qué manera impactan los significados que los profesores-investigadores otorgan a la investigación, la ciencia y el trabajo que se desarrolla dentro de la academia en la producción del conocimiento que se genera en torno a la investigación educativa. Mismo que deviene de procesos de construcción asociados a la formación escolar y académica, e historia familiar que son específicos y variados a la vez, y a lo dispuesto desde las estructuras que el académico se encuentra inmerso.

Para dar cuenta de ello y alcanzar los objetivos general y específicos, la investigación realizada involucró distintas etapas de abordaje al objeto de estudio, y por supuesto, a cómo seguir al requerido proceso de sistematización del objeto ya aludido. En este sentido, la primera etapa consistió en construir un estado del arte que fungiera como una aproximación inicial al tema de investigación.

Para tal efecto, este primer acercamiento se conformó por las diferentes miradas teórico-epistémicas y metodológicas de los principales autores que han trabajado el tema desde su particular posicionamiento. En consecuencia, la elaboración del estado del arte constituyó un proceso de edificación sistemática y analítica —derivada de un rastreo, indagación y reflexión— de la situación actual del tema de investigación. En este proceso se consideró como base la creación de un estado del conocimiento que recuperara: a) los núcleos temáticos: prácticas de investigación educativa y cultura académica disciplina y b) los criterios de búsqueda vinculados a la vigencia de la investigación.

De igual modo, en el estado del conocimiento se desplegaron una serie de criterios ordenadores que posibilitaron cimentar sintéticamente el estado del arte, mismo que se tradujo en la presentación de tres capítulos. Los criterios ordenadores fueron: el título de la obra o la investigación; el autor o autores; los temas con los que se relacionó el proyecto; el concepto manejado; el dato del año, volumen y número de la publicación; el lugar en donde se desarrolló la investigación; las palabras clave; los objetivos de la investigación; la

hipótesis, premisa o supuesto de la investigación; las preguntas de investigación; el paradigma que orientó la investigación; el modelo metodológico, método, técnica e instrumentos para la recogida la información empleados en la investigación; la teoría y/o conceptos en los que se apoyó la investigación; los hallazgos encontrados o conclusiones a las que llegó el autor; la relevancia o relación que guarda con la investigación que desarrollamos; el área el conocimiento o la disciplina desde la que se abordó la investigación; la fecha de consulta y las referencias o fuentes consultadas.

En el primer capítulo denominado *Cultura académica disciplinar*, se desvela que dicho término es el resultado evolutivo de los conceptos de cultura, cultura disciplinar y cultura académica, mismos que hunden sus raíces en disciplinas como son la antropología, la sociología y la educación. De manera puntual en este capítulo se encontró que la cultura académica disciplinar se construye por las formas y actividades realizadas y pensadas por académicos en condiciones contextuales particulares que están permeadas por procesos de institucionalización tendientes a regularlas.

Por otro lado, dentro del estado del arte, el capítulo titulado *Prácticas de investigación educativa*, puso a la luz que dichas prácticas están ceñidas a escenarios que trascienden la academia, por mencionar el político, social y económico. De allí que esto posibilitara plantear que tales prácticas desarrolladas al interior de las universidades responden a intereses diferentes y específicos. Planteamiento que precedió del: a) conocimiento asociado a cómo se conceptualiza y opera una universidad en tanto organización, institución y comunidad; b) el proceso de institucionalización de las prácticas de investigación educativa al interior de las universidades; y c) el constante cuestionamiento que existe dentro de los Cuerpos Académicos relativos a los fines y tomas de postura que se deben guardar respecto a la investigación educativa.

Finalmente, el último capítulo del estado del arte llamado *El estudio de las prácticas de investigación educativa y la cultura académica disciplinar* desvela que, si bien su estudio es posible de ser abordado desde diferentes posturas teóricas, filosóficas, metodológicas y temáticas de manera independiente, también permiten ser recuperados desde un ejercicio de transversalidad que marque un punto de quiebre con la mirada unilateral desde las cuales se ha trabajado. De modo que, tanto las prácticas de investigación educativa como la cultura

académica disciplinar se asocian a actividades centradas en la investigación y la docencia, y se entretejen entre sí por cuanto las condiciones contextuales que las posibilitan o limitan.

A su vez, la elaboración del estado del arte, nos brindó los elementos —sino los suficientes, sí los necesarios— para tener claridad respecto a las tendencias y alcances de la investigación a realizar, a partir de lo generado por otros investigadores y, con ello, estar en la posibilidad de delimitar aún más nuestro objeto de estudio con respecto a los referentes teóricos, epistémicos y metodológicos que podríamos recuperar, desestimar, o, en su caso, dar un giro.

Por otro lado, introducirnos al conocimiento del contexto nos permitió dilucidar en primera instancia si había una relación entre investigación, política pública y política científica, y, en un segundo momento, comprender cómo estos elementos se llegaban a articular a través de procesos de regulación y materialización al interior de las Instituciones de Educación Superior, y en particular en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Aunado a lo anterior, dicho conocimiento abrió la puerta para ingresar al estudio de un marco más amplio y abarcador desde el cual se entretejen intereses político-económicos de mayor envergadura provenientes de un sistema internacional complejo, en el cual interactúan, se aglutinan e incorporan en un conjunto de instituciones, leyes y actores en diferentes esferas de carácter macro, meso y microcontextual.

Un punto que consideramos fue sumamente importante de llevar a cabo en esta investigación fue descubrir la ruta para establecer un vínculo entre la teoría y, el diseño y desarrollo de la estrategia metodológica con respecto a nuestro objeto de estudio. En lo que refiere a la teoría, fue determinante el que se tuviese claridad de los conceptos contenidos en la propuesta bourdieusiana (campo, capital, *habitus* y prácticas sociales), así como lo que en ellos se encuentra de manera paralela (interés, *illusio* y estrategia). Lo anterior con la finalidad de realizar una acertada recuperación en la explicación y análisis de nuestra investigación, así como de la interpretación de la información proporcionada por los sujetos de investigación.

En lo tocante al diseño y desarrollo de la estrategia metodológica a emplear en esta investigación, se subraya el sumo cuidado que debimos tener no sólo para recuperar una

propuesta que fuese la más pertinente según los objetivos general y específicos planteados al inicio del proyecto, sin o para la obtención e interpretación de la recogida de la información en donde se evitara el sesgo investigativo, y con ello tratar de ser lo más objetiva posible. Esto último, derivado del trato aproximativo que se tenía previamente tanto con algunos de los sujetos de investigación como de la institución en donde se procedió a realizar el trabajo de campo.

De manera particular, el analizar los datos y la información a la luz de la teoría constituyó un constante desafío en esta investigación. Primero porque la propuesta teórica contiene elementos conceptuales que son tendientes a ser malinterpretados por los preconceptos o juicios previos que puede o no poseer el investigador, por mencionar los asociados a clase, capital o interés. Segundo porque se requirió de nuestra mesura para no brindar miradas reduccionistas respecto al fenómeno del cual se trataba de dar cuenta. Con ello nos referimos a lo siguiente: 1. Que el resultado de tres es la sumatoria de dos más uno, sino plantear por qué y cómo la suma de esos factores, originaban ese "resultado" y 2. Por qué "dos y uno" tenían un origen, un proceso de construcción y una dinámica propia que, al conjuntarse se gestaban en una nueva forma y propia distinta a las lógicas comunes que a primera vista podríamos tener.

Y tercero porque no separarse y dispersarse de la relación entre la teoría y la metodología implicaba tener presente en todo momento: a) las categorías y subcategorías construidas con base a la información proporcionada por los sujetos de investigación y b) los objetivos de investigación y c) los objetivos de cada uno de los instrumentos para la recolección de la información.

En este sentido, cabe señalar que los resultados obtenidos, derivaron de la aplicación de una entrevista semiestructurada y una encuesta autocumplimentada a través de las cuales se incorporaron tanto la dimensión objetivista develada de información relativa a la estructura, como de la dimensión subjetivista derivada de la perspectiva de los sujetos de investigación. Dicho lo anterior, en cumplimiento con el objetivo y en respuesta a la pregunta general, es posible plantear que existe un vínculo entre las prácticas de investigación educativa que desarrollan los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación

de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo con la cultura académica disciplinar, mediante un *habitus* académico con las características que a continuación se enuncian.

En tanto esquemas de concepción, percepción y acción comunes a un grupo, éstos se distinguen por ser singulares. Dicha singularidad y extensión está precedida de las experiencias compartidas por los profesores-investigadores que conforman —y son parte de— los Cuerpos Académicos. Mismas que son diversas y puntuales a la vez, entre las que se pueden mencionar:

a) Los procesos de formación escolar y académicos en los que han estado expuestos los profesores-investigadores están inscritos en las áreas de las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias biológicas y de la salud incorporados a su vez, en Universidades Públicas Estatales mexicanas. Lo anterior a nivel de grado. A nivel de posgrado la tendencia se mantiene; no obstante, existe la salvedad que algunos de estos profesores-investigadores continúan su formación en el extranjero, e incluso en universidades extranjeras y/o privadas, en donde sus estudios abarcan otras áreas, por ejemplo: las económico-administrativas.
b) Las relaciones objetivas o externas a las que han estado los profesores-investigadores de los Cuerpos Académicos están asociados a los campos educativo y académicos, en donde han sido y están siendo formados. Cabe destacar que esta formación está en constante construcción y reconstrucción.
c) La pertenencia a los campos antes señalados es un elemento importante de análisis en el sentido que posibilita en mayor medida que el profesor-investigador esté envuelto por procesos de sociabilidad compartidos al interior de los Cuerpos Académicos, los cuales constituyen a su vez, estructuras estructurantes. Este planteamiento se revela mediante los procesos de formación continua a los cuales se someten y adhieren por voluntad iniciática por considerarlos propios y naturales al campo educativo, académico y a la disciplina de ciencias de la educación, entre los cuales se encuentran: diplomados, cursos, talleres, congresos y simposios.
d) Los procesos de formación continua y los estudios de grado y posgrado de los cuales son parte los profesores-investigadores, se vinculan a los capitales culturales,

simbólicos y sociales que exigen los campos educativo y académico. Mismos que tienden a la legitimación y homologación.

e) Las actividades desarrolladas al interior de los Cuerpos Académicos atienden a las disposiciones contenidas en la política púbica educativa mexicana, que a su vez están vinculadas a qué es y qué hace un cuerpo académico, incidiendo de manera directa en el ejercicio de la docencia, la investigación, la difusión, la tutoría y la gestión académica.

f) Las actividades académicas están íntimamente relacionadas a las diversas disposiciones normativas de los programas derivados de las políticas ya aludidas, en tanto éstas estipulan: 1. Que las actividades investigativas a realizar deben ser afines a sus áreas de conocimiento y 2. Que la articulación y consolidación de los Cuerpos Académicos permiten la gestación de una comunidad académica.

   Es en este tenor de ideas que se avizora la incipiente construcción de una cultura académica disciplinar al interior de los Cuerpos Académicos desde la parte institucionalizada, que corresponde al desarrollo de actividades que involucran las ciencias humanas, y, por ende, las ciencias de la educación, que tienden a ser homogeneizadas dentro de las universidades y el campo científico.

g) Los gustos, el sistema de valores, otros intereses o actividades presentes y realizadas por los profesores-investigadores con influencia en la academia, son también componentes de un *habitus* de clase por cuanto devienen de una historia colectiva, fungiendo en el campo académico, como un elemento de clasamiento y en consecuencia de distinción. Entre los anteriores podemos advertir aquellos que están vinculados a:

   i. El interés por el aprendizaje, consumo y producción del conocimiento en idiomas distintos a la lengua materna (principalmente del inglés).

   ii. El sistema de valores que ejercen los profesores-investigadores al interior de los Cuerpos Académicos como una extensión del sistema de valores interiorizados desde el campo familiar. A saber: la honestidad, la congruencia, el compromiso, la disciplina, la responsabilidad, la solidaridad, la empatía, el respeto y la participación.

iii. La elección que hacen los profesores-investigadores respecto al modo y medio por el cual informarse o no, conforman otro elemento constitutivo del *habitus* de clase, ya que surgen de una serie de principios de juicio colectivo que está relacionado con lo que para ellos representa informarse de manera crítica con la mayor veracidad posible y desde una perspectiva actual, por mencionar un ejemplo: aquellas que distan de elecciones comunes a la población, incluidas a su vez, las que se presentan en diversos formatos.

iv. La propensión del profesor-investigador por mantener distancia del campo político —en la mayoría de los casos—, sin dejar de participar de manera activa en sus obligaciones como ciudadano.

v. El gusto por las bellas artes, también es muestra de un *habitus* de clase por cuanto constituye una forma de la prolongación y permanencia, la cual en los académicos es compartida y posible de objetivar a través de un capital cultural incorporado. Mismo que se ve reflejado en las elecciones en torno a los géneros artísticos elegidos y/o practicados, que, a su vez, son la extensión de experiencias vivenciadas en contextos familiares y escolares.

En este tenor de ideas y considerando que efectivamente el *habitus* de clase es distinto al *habitus* individual, es preciso señalar que en tanto estos últimos funcionan como un conjunto de predisposiciones colectivas, producto de estructuras colectivas, habría entonces que dar cuenta de cuáles son aquellos *habitus* individuales de los profesores-investigadores compartidos al interior de los Cuerpos Académicos. Apelando a dicho planteamiento, advertimos lo siguiente:

h) La forma de hacer investigación en el Área de Ciencias de la Educación que, aunque está más alejada de las cuestiones burocráticas y políticas, no supone que dicha actividad sea totalmente autónoma, aunque sí contiene un sentido basado en la rigurosidad científica y la focalización de problemas reales. No obstante, el trabajo investigativo al interior del área en comento también está mermado por la perspectiva de quienes no son académicos, pero que tienen incidencia en los proyectos de investigación que puedan o no desarrollarse.

i) El trabajo metodológico es un elemento a destacar si de investigación al interior de los Cuerpos Académicos se trata, ya que éste, aunque no descarta la valía y utilidad del tipo de investigación cuantitativa, se inclina mayormente por una de uso de tipo cualitativo. Lo anterior se explica por el nivel de aproximación y profundización que tiene el investigador con respecto a su objeto de estudio y con la experiencia de investigación obtenida —y que le permita obtener—.

j) La investigación de tipo cualitativa a la que recurren los académicos también corresponde al gusto que tienen por ella, la cual hace sentido con su historia personal y su historia profesional, sus temas de interés y los fines de investigación que guíen su actividad científica. De tal manera que el ligamen entre elección, gusto y *habitus* se logra establecer a través de la gestación de las historias producidas y las que están por producirse.

k) El gusto por la actividad investigativa y docente al interior de los Cuerpos Académicos del Área de Ciencias de la Educación está paralelamente unido al sistema de valores y el sentido que hace en ellos trabajar de manera colaborativa. Dentro de los primeros destacamos los vinculados a la honestidad, la responsabilidad y la disciplina, Mientras que, en el segundo de los casos, desvelamos aquellos que tiene que ver con el aprendizaje en comunidad —sea para con los colegas o para con los alumnos—, la solidaridad y la congruencia de estar dispuestos a apoyar, así como con la corresponsabilidad para con la sociedad que está basada en el significado que tiene para el académico poder intervenir con sus conocimientos en entornos vulnerables.

l) La corriente teórica, así como la postura paradigmática son un componente importante en la forma de hacer investigación de los profesores-investigadores. Ello, fue posible de recuperarlo porque al estar adscrito al Área de Ciencias de la Educación, se advirtió que suelen tener una perspectiva más amplia acerca de no trabajar un objeto de estudio o un tema siempre desde una sola postura por estas implicaciones: 1. Que tengan el constante reto de empatizar con los colegas con perfiles profesionales distintos al propio y 2. La constante actualización para la producción de un conocimiento inter y multidisciplinar.

m) En lo tocante a las percepciones de los profesores-investigadores referidas a su trabajo como académicos, se identificó que son de dos tipos: alentadoras y desalentadoras. Dentro de las primeras destacamos las vinculadas a la capacidad de generar diálogo con los estudiantes; producir conocimiento derivado de esas experiencias; estar en la posibilidad de hacer gestión, vinculación e investigación con los alumnos o colegas que están adscritos o no al área; el impacto social que tenga la investigación que ellos realizan al interior de los Cuerpos Académicos; así como la huella formativa que dejan en los estudiantes, sea por sembrar el gusto por la investigación o la docencia. Dentro de las segundas señalamos las que están asociadas a: 1. el recorte presupuestal para hacer investigación y lo que ello involucra —principalmente en lo referido a la difusión y producción del conocimiento—, y 2. el proceso de exclusión del que en ocasiones es sujeto el académico, derivado a su vez, de las políticas públicas en educación vinculadas a la validación de estudios de posgrado, y que generan una especie de segregación académica por estar imposibilitados en participar en procesos administrativos que bien son proclives a ser reconocidos dentro de la propia academia o la misma universidad mediante un estímulo económico o agradecimiento simbólico.

n) El análisis devela que la forma de hacer investigación por los académicos está ligada de manera inevitable con el modo de pensar que ellos tienen con respeto a la actividad académica en tanto: la importancia de generar conocimiento y formar nuevos investigadores que sienten sus bases en modelos educativos orientados a la investigación, así como en tener presente el qué y para qué se realizan investigaciones en las ciencias humanas.

o) La concepción que versa en torno a lo que para ellos representa ser un buen académico, si bien es un tanto complejo de definir por cuanto dichas representaciones son individuales y diversas, la mayoría lo asoció a:

   i. El compromiso con sus propios procesos de formación en la investigación.

   ii. El cumplimiento con los requisitos institucionales que marca el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología, la Secretaría de Educación Pública, la universidad y los procesos de formación para con sus estudiantes. iii. El gusto por

lo que hace y muestra de sensibilidad ante los problemas que le rodean, y que, como investigador, se interese por intervenir en ellos.

iv. La capacidad de retornar al contexto y a los sujetos de investigación con la finalidad de movilizar y transformar sus realidades.

p) En lo que refiere a las formas de sentir destacamos aquel que se vincula con la libertad que al interior de la academia —en términos generales— se experimenta; sino en su totalidad y en relación al aparato burocrático institucional que lo envuelve, sí en el ejercicio de hacer investigación bajo dinámicas de sociabilidad distintas. Las cuales están atravesadas por los tiempos institucionales, los perfiles profesionales, las trayectorias académicas, escolares y laborales de los profesores-investigadores, y la ética al interior de los Cuerpos Académicos del área de ciencias de la educación en general.

q) En lo tocante a la ética, se reconocieron puntos negativos en el actuar del académico, los cuales se relacionan con: 1. El ego que mantiene éste con respecto al trabajo desarrollado por sus colegas, el cual está ceñido a la competencia al interior de los Cuerpos Académicos; 2. El individualismo que entorpecen la actividad académica, sea para efectuar de manera adecuada proyectos de investigación o para ser capaz de compartir sus aprendizajes con los estudiantes; y 3. La deshonestidad que ejerce el profesor-investigador en el área, misma que se materializa en el autoplagio y el plagio con respecto a los trabajos de sus colegas e incluso de sus estudiantes.

Por otro lado, es posible plantear que respecto al objetivo particular y pregunta de investigación que gira en torno a cómo se han incorporado los profesores-investigadores a los Cuerpos Académicos del Área de Ciencias de la Educación, el proceso se logra explicar mediante la implementación de cuatro vías: 1. Por invitación de colegas, 2. Por invitación de profesores de quienes fueron pupilos durante sus estudios de posgrado en la misma institución, 3. Por tener la oportunidad de colocarse escalando lugares, a causa de mantener relaciones de parentesco con funcionarios públicos al interior de la universidad y 4. Por haber participado y aprobado en el examen de oposición para el ingreso a la universidad.

En lo referente al objetivo particular y la pregunta de investigación que versa en relación a cuáles son las trayectorias profesionales, escolares y/o académicas de los

profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación como vehículo para establecer la posición que guardan dichos académicos en el campo, se desveló que en la mayoría de los casos se asocian a: 1. El ejercicio de la docencia en los niveles de educación básica y superior dentro y fuera de la universidad; 2. Desarrollar la investigación en el área de las ciencias sociales, humanidades y de la salud vinculadas a las ciencias de la educación; 3. Desenvolverse en la gestión y administración educativa tanto al interior de la universidad, como de otras instituciones externas a ésta, a saber: la Universidad Nacional Autónoma de México y la Secretaría de Educación Pública estatal y federal, respectivamente; y 4. Los procesos de formación profesionalizante y continua enfocados a la educación, con la variante de que no todos se han formado en dicha disciplina, por mencionar: aquellos que tienen estudios en sociología o psicología.

En este punto se destaca que dichas trayectorias mantienen un maridaje con el proyecto profesional de los profesores-investigadores, en el cual, a lo largo del mismo, éstos se han provisto de los elementos intelectuales e institucionales requeridos y legitimados por el campo, a saber: 1. Obtención de grados y títulos escolares en especialidades, maestrías y/o doctorados; 2. Colaboración en proyectos de investigación desde los cuales se aplica, se genera y se difunde el conocimiento; 3. Gestión académica; 4. Obtención de diplomas, certificados o reconocimientos que muestran el desempeño y contribución a la academia vinculada al campo educativo, por mencionar: perfil deseable PRODEP, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, dictaminador en revistas y organismos dedicados a la investigación y a la educación.

Del mismo modo, en lo que corresponde al objetivo particular y pregunta de investigación que refiere a la manera en que se relacionan las prácticas de investigación educativa con la cultura académica disciplinar, se identificó que ésta se da mediante el establecimiento de las formas y condiciones para la producción del conocimiento anidados a su vez a marcos comunes de tipo normativo, epistemológico, axiológico, metodológico y ontológicos.

En relación al marco normativo, se destaca que la producción del conocimiento está regulado a través de un conjunto de disposiciones y dispositivos que delinean indicadores con respecto a lo que es posible o no de ser aceptado y/o publicado, así como lo que es

considerado o no de calidad y, si en caso de ser necesario se requiere de un costo para la aceptación y difusión del conocimiento ya aludido. Asimismo, dicha producción también se encuentra vigilada y controlada vía mecanismos que versan en torno a la asignación de recursos financieros, así como en lo relativo a los beneficios económicos y simbólicos de los que es parte el académico.

Por otro lado, la producción del conocimiento está asociada a: 1. los procesos de formación para y en la investigación en el sentido de que estos últimos proporcionan los insumos básicos para hacer investigación y 2. Que la pertenencia a una institución desde la cual se provee de los recursos necesarios para hacer investigación, posibilita al académico para dedicarse de manera exclusiva a dicha labor sin tener la necesidad de gestionar recursos con los que no contaría para llevar a cabo los proyectos planeados.

En este punto es necesario subrayar que el estar adscrito no sólo a la universidad, sino a los Cuerpos Académicos a través del desarrollo de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento son un requisito indispensable para hacer investigación en esta institución, por cuanto ello está regulado desde las políticas públicas para Instituciones de Educación Superior en México, y que desde los propios académicos se tratan de seguir a cabalidad.

En lo que refiere al marco metodológico, se precisa mencionar que el desarrollo de las prácticas de investigación educativa está orientado por un tipo de investigación en mayor medida cualitativa, desde un enfoque hermenéutico y un diseño flexible. Lo cual se vincula con las necesidades del objeto de estudio, el objetivo del investigador, los alcances y los objetivos de la investigación.

Por su parte, el marco ontológico proporcionó elementos para considerar que la realidad en la que se introduce el profesor-investigador sea contemplada como subjetiva, diversa y mutable. Desde esta perspectiva, el académico observa que dichas realidades tengan la necesidad de ser explicadas y comprendidas desde métodos no deductivos y paradigmas positivistas que cosifiquen estas realidades y lo que ellas envuelven, ya que el fenómeno educativo está tejido por diversos elementos constitutivos.

En lo aludido al marco epistemológico, se recupera que la relación entre el investigador y el objeto de estudio es de una implicación “premeditada” con la toma de

distancia requerida para el desarrollo de sus investigaciones. Lo anterior está en consonancia con el enfoque interpretativo en donde la intención es rescatar toda la riqueza que puede proporcionar dicho objeto de estudio enfocándose en el cómo y por qué.

Finalmente, el marco axiológico resulta ser revelador en tanto que éste delinea el rumbo que siguen las prácticas de investigación educativa de los profesores-investigadores. Éstos, destacan la importancia de que efectuar de manera rigurosa la investigación está asociada a la ética en pos de un beneficio social y de seguir las reglas de un método científico.

A la luz de los anteriores planteamientos, se advierte que la relación entre prácticas de investigación educativa y cultura académica disciplinar logra anidarse y materializarse en los acuerdos generados o no al interior de los Cuerpos Académicos —cuestionables o no—. Dichas conciliaciones se aglutinan en considerar que ello es necesario para la generación de proyectos comunes y de interés para todos, y en tener presente que los marcos de actuación son diferentes, así como los perfiles y experiencias desde las cuales en que se hace investigación son distintos. Esta misma necesidad sugiere que trabajar de manera inter y multidisciplinar y de un modo más incluyente, implica por supuesto ser frontal ante los desacuerdos y el conflicto que emerjan ante tal diversidad, la cual supone pensar en problemas dilemáticos.

Por otro lado, en lo que se asocia al objetivo y pregunta referidos al vínculo existente entre la política educativa y el contexto institucional de las prácticas de investigación educativa, consideramos que dicha relación es de mutua imbricación. Lo anterior porque es desde la política educativa —en especial la que se enfoca a la educación superior— que, en regulares ocasiones se delinean un conjunto de acciones traducidas en iniciativas, programas o reformas educativas que se proyectan e implementan al interior de las universidades. Mismas que se asocian a la designación de recursos financieros o no, para hacer investigación; las formas de evaluación, control y/o seguimiento de las actividades que desarrollan los académicos al formar parte de los Cuerpos Académicos, así como los requerimientos de tipo financiero o administrativos que debe cumplir toda institución de educación superior al interior del campo universitario.

Asimismo, se avizora que el desarrollo de las prácticas de investigación educativa incide total y/o parcialmente en la toma de decisiones trazadas y gestadas desde el marco de la política pública educativa en todos los niveles educativos, modalidades y tipos que abarca el Sistema Educativo Nacional mexicano.

De igual modo, es posible advertir de manera concluyente que en lo que respecta al objetivo particular y la pregunta de investigación enfocados a la aproximación analítica del estado que guardan las prácticas de investigación educativa al interior de los Cuerpos Académicos, éstas se encuentran ceñidas a procesos relativamente homogéneos que son regulados por instituciones que delinean la manera en que deben ser desarrolladas y lo que deben atender, a través de mecanismos previamente estipulados. Por lo que desde esta perspectiva es posible formular que éstas son estables. Sin embargo, si recuperamos la dimensión subjetiva desde las cuales éstas se tejen y concretan, podemos permitirnos plantear que, si bien están unificadas disciplinariamente por las ciencias de la educación, también son plurales, diversas e invariables. Ello, derivado del contexto y las condiciones complejas en que se desarrollan; aunado a los múltiples actores e instituciones que en ellas intervienen y a las que deben rendir cuentas —sea de manera directa o indirecta—.

A la luz de lo antes expuesto, podemos destacar: el campo cargado de conflictos y presiones en el cual se gestan; las constantes intervenciones que desde la política pública educativa, económica y científica se evidencian —de carácter endógeno y exógeno—; el excesivo control y la poca libertad del cual es parte el académico al interior del área de ciencias de la educación; las frágiles y cuestionables relaciones académicas que se mantienen entre colegas y/o estudiantes; así como el que el campo académico y los profesores-investigadores no mantengan una total autonomía respecto a las actividades que realizan.

A esto podemos sumar que uno de los elementos que produce tales conflictos al interior del Área de Ciencias de la Educación está asociado a los bienes que suponen la generación "natural" —hasta cierto punto— de tales conflictos; con ello nos referimos a los capitales. Éstos son variables, diversos, percibidos y luchados según la perspectiva de quienes están inmersos en esas luchas, las cuales van desde las que se consideran como legítimas (capital cultural), hasta las que se vinculan a la valía y que por tanto son dignos de reconocimiento (capital simbólico) o las que irrumpen con temas poco éticos (capital social).

De allí que los profesores-investigadores empleen estrategias también plurales por cuanto el interés desinteresado o no, que en ellos esté presente, así como por el lugar que ocupen en el campo académico; lo cual está en consonancia con los capitales que están en disputa. Desde esta perspectiva, es posible advertir que si bien la cultura académica disciplinar y el desarrollo de las prácticas de investigación educativa son propias al campo académico, éstas no se construyen en aislado ni de la nada, pues su proceso de construcción tiene un origen en el que participan muchos, y en el que incluso se rebasan las lógicas que ellas suponen: satisfacción de necesidades sociales, explicación y/o comprensión de fenómenos educativos, generación de proyectos de intervención para la mejora educativa, entre otros. Razón por la cual es preciso no romantizar ni a la investigación, ni a quienes la desarrollan.

Respecto a si con la investigación realizada, se prueban o no, las premisas de investigación, consideramos que sí, ya que, derivado del análisis e interpretación de los resultados, es posible plantear que las prácticas de investigación educativa que desarrollan los profesores-investigadores del Área de Ciencias de la Educación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, están directamente vinculadas con la cultura académica disciplinar de los Cuerpos Académicos en las que están adscritas por cuanto la investigación que se realiza está estrechamente relacionada al campo de la educación.

Lo antes expuesto, se desvela a través de que la investigación que mayormente se realiza, es de tipo cualitativa con un enfoque de carácter inductivo, y una orientación explicativa y comprensiva, respectivamente. Asimismo, sitúan a la investigación educativa como parte importante de la mejora educativa y la resolución y análisis de problemas socioeducativo. De igual modo, advierten la formación de recursos humanos en investigación como elemento fundamental para el desarrollo de la ciencia, y a ésta como componente trascendental para el desarrollo social. Por otra parte, se devela que dicha actividad también se encuentra inserta en una cultura académica e institucional mermada por el conflicto, la competencia y la simulación, así como por una conducta ética en ocasiones demasiado cuestionable.

En otro orden de ideas, se considera que las prácticas de investigación educativa desarrolladas dentro del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, están condicionadas por

factores internos y externos a la propia institución. Dentro de los primeros, están la vida académica al interior del Área de Ciencias de la Educación; los intereses, los gustos, los objetivos, las percepciones, la ética, las trayectorias, los tipos de adscripción y contratación, la antigüedad; y la carga laboral de cada profesor-investigador. En tanto que, en los segundos, se apuntan aquellos asociados a la política científica, la política económica y la política pública educativa que está dispuesta internacional y nacionalmente.

Por otro lado, los hallazgos desvelados están sustentados en aquello que emergió de la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información y de datos que no proporcionaría la teoría, pero que fue trascendental develar derivado de los testimonios de los sujetos de investigación. Algunos de estos hallazgos fueron construcción propia de la investigadora, mientras que otros fueron la confluencia de la incorporación conceptual de aportaciones de otros autores. Cabe destacar que tanto los resultados obtenidos como los hallazgos también se construyeron a la luz del análisis de los capítulos de contexto y estado del arte.

En este sentido, consideramos importante precisar que los hallazgos lograron condensarse en torno a dos fenómenos que nosotros denominamos como: a) la existencia de un enclave académico al interior de la academia y por lo tanto del campo científico y b) formación de castas académicas al interior del Área de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Para el primero de los casos, se desarrollaron los conceptos de migración intelectual y cultura académica compartida. Del mismo modo, se recuperaron elementos vinculados a: migración académica (Izquierdo & Estrada, 2019; González, Cisneros-Cohernour & López, 2020; Robinzon & Maduro, 2020) y procesos de formación en y para la investigación (Rojas & Méndez, 2017; Peña, 2009; Guerra, 2017; Moreno, 2011; Ortiz, 2010).

Mientras que, para dar cuenta de la formación de castas académicas en el área antes aducida, se construyeron conceptos en torno a políticas de mercantilización de la investigación e implosión del trabajo académico. Asimismo, incorporamos el concepto de *habitus* disciplinario propuesto por Bourdieu (2003, p. 116) para develar que al interior del campo académico existe un *habitus* académico neoliberal.

De manera particular debemos destacar que, con el desarrollo de esta investigación se lograron en su mayoría, dar cuenta de los objetivos general y específicos, respectivamente. De igual modo, existieron limitantes emanados principalmente en lo relativo al trabajo de campo, como a continuación se apunta:

a) Derivado de la contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV-2, nos vimos obligados a adaptarnos al contexto, y con ello, a una manera alternativa para acceder al campo y para la aplicación de los instrumentos para la recogida de la información que pasara de un modo presencial a un modo virtual y/o a distancia. Lo anterior generó que la presentación de la investigadora para solicitar permisos y anuencias fuese más tardada, y que, en ocasiones se perdiera el interés por parte de algunas personas focalizadas en un inicio como sujetos de investigación.
b) Por otro lado, también existieron cancelaciones que dieron como resultado, la prolongación del trabajo investigativo. Se dieron los casos en que no fue posible establecer redes de comunicación con algunos actores que se consideraron desde un inicio como trascendentales para realizar un ejercicio de triangulación metodológica, por ejemplo: el Director del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, así como la Jefa del Área de Ciencias de la Educación.
c) De igual modo, la totalidad de los sujetos de investigación que serían considerados como parte de la muestra, en esta investigación fueron descartados por cuestiones de agenda, procesos de jubilación, situaciones de permisos al momento de realizar el trabajo de campo y por declinar de manera voluntaria a participar en este proyecto. No obstante, esto no fue impedimento para llevar a cabo la investigación, ya que al ser un estudio de casos y efectuarla bajo un modelo de investigación cualitativa, ésta pudo rediseñarse por la flexibilidad metodológica por la cual se caracteriza. En este apartado, quisiéramos dar a conocer que la aplicación de las entrevistas fue un ejercicio bastante provechoso no sólo para la investigación, sino para la investigadora, pues nos permitieron delimitar el cómo y el por qué giran en torno a un objeto de estudio que, en ocasiones, el acercamiento desde sólo el análisis documental y la aplicación de encuestas y/o cuestionarios no lo permitirían. El reto también fue advertir dónde y en qué momento era preciso detenerse, continuar,

profundizar e incluso regresar en el transcurso de las entrevistas, sobre todo, al tener presente el no desviarnos del objetivo de dichas entrevistas y por supuesto de la investigación.

d) Asimismo, consideramos importante la disposición que tuvieron los sujetos de investigación para con este proyecto, en tanto que siempre fue de apertura y cordialidad, llegando a establecer con algunos de ellos, otra cita para aclarar algunos puntos contenidos en la entrevista o la encuesta. Lo cual, de manera particular dejó como aprendizaje observar la parte humana y el sentido de empatía, solidaridad y compromiso como elementos indispensables al momento de hacer investigación.

En lo que respecta a los vacíos que tiene esta investigación se revelan en lo relativo a que el concepto de cultura académica disciplinar al ser tan abarcador y amplio, constituyó un tema de investigación bastante desafiante. Por lo que, a la luz de ello, podemos formular que esta investigación generó "adeudos" que, de ser posible, deben "pagarse", por mencionar algunos están los relacionados a las lógicas de los tópicos, símbolos y referencias bibliográficas a las que acuden los profesores-investigadores como parte de una cultura académica disciplinar en educación.

En lo tocante al análisis a la luz de la teoría y del "dominio" y uso de la teoría en esta investigación, también constituyó un reto. Lo anterior radicó en la complejidad de la propuesta teórica desde la cual se manejan elementos con raíces en la filosofía, la antropología y la psicología, los cuales nos detuvieron en un momento para releer las obras del autor con la finalidad de entenderlo e interpretarlo con mayor asertividad. Con lo anterior, se desea explicitar que, si bien, los conceptos básicos propios de la teoría permitieron comprender el objeto de estudio, esto no hubiese sido posible de haber hecho uso de ello desde una aproximación conceptual basada en el sentido común, por cuanto la propuesta bourdieuana recupera de otras ciencias explicaciones de tipo social, pero con otras raíces disciplinares.

A título personal, consideramos que si bien esta investigación recuperó diversos componentes que se entretejen con los temas de prácticas de investigación educativa y cultura académica disciplinar, constituye también un proyecto posible de ser recuperado por otros investigadores y en otras investigaciones porque demuestra una consistencia teórica,

epistémica y metodológica construida desde el planteamiento del problema hasta los capítulos concernientes al estado del arte, contexto, teoría, diseño de la estrategia metodológica, análisis y presentación de resultados, hasta llegar a los hallazgos y las conclusiones.

A la luz de lo anteriormente expuesto, advertimos que esta investigación tendría un alcance mayormente preciso si fuese abordado desde la antropología educativa o la economía de la educación. A saber de ello, porque es desde la antropología educativa mediante la cual es posible estudiar una realidad construida socialmente por un grupo de personas (académicas y académicos) con intereses y gustos singulares distintos a los de otros grupos sociales. Este planteo contiene una gran riqueza, ya que, por un lado, se da cuenta de las regularidades observadas, y por otro, se dan a conocer las particularidades que sitúan tanto al grupo de académicos y académicas, como a la persona en tanto individuo. Ambas posturas enmarcadas en el escenario de la educación.

Por otro lado, su abordaje desde la economía de la educación, supone sea localizado únicamente en el marco de una política económica encaminada a la ciencia, la tecnología y la investigación y sus implicaciones en el uso y aprovechamiento de los recursos, su designación y el alcance, tanto en quienes realizan investigación educativa, como en su materialización; es decir, en la producción del conocimiento.

**Referencias**


Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de filosofía*. México, D.F.: FCE.

Acevedo, F., & Díaz, A. (2009). Leer y escribir, principales tareas en la cultura académica en la formación profesional en enfermería. *Revistas Javariana*, 11(2), 107-127. Recuperado de https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/1620/1042

Acosta, M. & Costales, Z. (2016). Prácticas Investigativas en la Construcción de una comunicación emergente en América Latina. Un Estudio de caso en la Universidad Bolivariana de Venezuela. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 13, 101-116. Recuperado de https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1388/1942

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, Diario Oficial de la Federación. (19 de mayo de 1992).

Acuerdo número 35/12/20 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021, Diario Oficial de la Federación. (29 de diciembre de 2020).

Acuerdo número 678 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Diario Oficial de la Federación. (28 de febrero de 2013).

Acuña, J. (2012). Estigmas y sacramentos durante el período colonial. *Tiempo y Espacio*, *22*(57), 9-30. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131594962012000100001&lng=pt&tlng=es.

Adorno, Th. W. (1996). *Introducción a la sociología*. Barcelona, España: Gedisa.

Albertin. P., Rostán, C., & Cañabate, D. (Septiembre de 2012). Cultura académica. Valores del aprendizaje universitario. Proyecto piloto realizado en los estudios de Psicología

de la Universidad de Girona. *3es Jornades de bones pràctiques 2012*. Universidad de Girona, España.

Albornoz, M. B. (2007). Los problemas de la ciencia y el poder. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 3(8), 47-65. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92430805

Albornoz, M. B. (2009). Los intelectuales y el espacio público. Diálogo con Roberto Follari. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (34), 117-121. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50911338010

Alexander, J. C. (2000). *Sociología cultural: formas de clasificación en las sociedades complejas*. Barcelona, España: Anthropos Editorial-FLACSO.

Álvarez-Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, (75), 145-172. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761432#:~:text=El%20constructivismo%20estructuralista%20la%20teor%C3%ADa%20de%20las%20clases%20sociales%20de%20Pierre%20Bourdieu&text=A%20lo%20largo%20de%20la,los%20distintos%20estilos%20de%20vida.

Alvear, R. (2017). La sociología clásica y el destierro del ser humano. *Cinta de Moebio*, (59), 235-253. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=101/10154572010

Alves, S., & dos Réis, J. (2012). Transformações na cultura acadêmica: políticas, impactos e revelações do cotidiano. *Revista políticas públicas*, 16(2), 433-442. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321129114014

Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Barcelona, España: Gedisa.

Amigo, J. (2008). La política científica y tecnológica en México y la propiedad intelectual. En J. M. Martínez (Coord.), *Generación y protección del conocimiento: propiedad*

*intelectual, innovación y desarrollo económico* (pp. 363-380). México: Naciones Unidas CEPAL.

Amorós, L. (2017). Enclaves existenciales: la enfermedad terminal en la pantalla, *Aisthesis*, (61), 79-92. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163252297005

Ander-Egg, E. (2009). *Aproximaciones al problema de la cultura, como respuesta al problema de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Anexo del Acuerdo número 22/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2020, publicado el 19 de diciembre de 2019, Diario Oficial de la Federación. (10 de enero de 2020).

Apple, M. W. (1986). *Ideología y curriculum.* Madrid: Akal.

Apple, M. W. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Arcaya, M. C., Arcaya, A. L., & Subramanian, S. V. (2015). Desigualdades en salud: definiciones, conceptos y teorías. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 38(4), 261-271. Recuperado de https://scielosp.org/article/rpsp/2015.v38n4/261-271/

Arendt, H. (2001). *¿Qué es la política?* Barcelona, España: Paidós.

Arias, G., Cortés, A. & Luna, O. (2018). Pertinencia social de la investigación educativa: conceptos e indicadores. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(7), 41-54. Recuperado de https://www.academia.edu/36954560/PERTINENCIA_SOCIAL_DE_LA_INVESTI GACI%C3%93N_EDUCATIVA_CONCEPTO_E_INDICADORES

Aristóteles 384-322 a. C. (1988). *Política*. Madrid, España: Gredos.

Arredondo, V. M., Pérez, G., & Morán, P. (2006). Políticas del posgrado en México. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (45), 0. ISSN: 0188-168X. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004509

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019). *Acerca de la ANUIES.* Recuperado de http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies

Atkinson, P., & Delamont, S. (2015). Perspectivas analíticas. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comps.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen IV: Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 369-408). Barcelona, España: Gedisa.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.

Bachelard, G. (2008). Prólogo. Los tres grados de vigilancia. En P. Bourdieu, J-C. Chamboredon & J-C. Passeron (Autores), *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos* (pp. 129-133). México: Siglo XXI.

Badano, M. R., Basso, R., Benedetti, M. G., Serra, M. F., Verbauwede, V., & Ríos, M. (2011). Culturas académicas, políticas, prácticas y subjetividades en la universidad contemporánea. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 3(3), 1-13. Recuperado de http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/suplemento/pid-5033/

Bajoit, G. (2008). La renovación de la sociología contemporánea. *Teoría: sociología contemporánea. Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5), 9-31. Recuperado de https://repositorio.unam.mx/contenidos/45927

Balderas, I. (2013). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente, *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS*, (6), 73-
87. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275923

Banco Mundial (2019). Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB). Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS

Banerjee, I. (2008). ¿Existe un sistema de castas? *Estudios de Asia y África, XLIII*(2), 325-381. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58611186002

Barba, J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2014). Que la fuerza esté contigo: desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 7*(14), 125-140. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281032883010

Barboza, E. (2017). El enclave turístico y la imagen del “buen salvaje” americano. Un abordaje iconográfico, *Estudios y Perspectivas en Turismo*, *26*(4), 760-780. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180752919001

Bardón, A. (2019). *La investigación es clave para conseguir los Objetivos del Desarrollo Sostenible, según un informe de la UNESCO*. Recuperado de https://es.unesco.org/news/investigacion-es-clave-conseguir-objetivos-del-desarrollosostenible-segun-informe-unesco

Barragán, B. (2010). La enseñanza en la universidad: interdisciplinariedad, cultura académica y experiencia. *Uni-pluri/versidad*, 10(2), 1-8. Recuperado de https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/7909/7424

Barros, S. (2018). El legado de Laclau para el estudio de las identidades políticas. En R. N. Buenfil & Z. Navarrete (Coords.), *Ernesto Laclau: Apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica* (pp. 41-52). México: Plaza y Valdés.

Bartolucci, J. (2017). La ciencia como problema sociológico. *Sociológica (México)*, *32*(92), 9-40. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01870173201700030009&lng=es&tlng=es.

Basail, A. (2019). La intemperie social y la precarización del trabajo académico. Sobre alteraciones radicales y configuraciones críticas en la academia. En A. Basail (Coord.),

*Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización* (pp. 169-245). México: CLACSO-UNICACH-CESMECA.

Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México: FCE.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* España: Gedisa.

Bello, S. A., & Prieto, T. (2013). Los enclaves territoriales en España: el paradigma del enclave de Treviño. *Revista de Administración Pública*, (192), 301-338. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4534843

Ben-David, J. (1974). *El papel de los científicos en la sociedad*. *Un estudio comparativo*. México: Trillas.

Berger, P. L. (2005). *Introducción a la sociología*. México: Limusa.

Berger, P., & Luckmann, Th. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.

Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: España.

Bidwell, Ch. E., & Dreeben, R. (1992). School Organization and Curriculum. En Ph. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 345-362). New York: MacMillan.

Boarni, M. (2018). La investigación educativa hoy: en búsqueda de legitimación. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 30(1), 133-155. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu301133155/18950

Bottomore, T. B. (1992). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Península.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México, D.F.: Grijalbo, S.A.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España: Taurus.

Bourdieu, P. (2001). ¡Viva la crisis! Por la heterodoxia en ciencias sociales. En P. Bourdieu (Autor), *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 63-85). Bilbao: Desclée.

Bourdieu, P. (2001). ¡Viva la crisis! Por la heterodoxia en ciencias sociales. En P. Bourdieu (Autor), *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 64-129). Bilbao: Desclée.

Bourdieu, P. (2001). ¿Cómo se hace una clase social? Sobre la existencia teórica y práctica de los grupos. En P. Bourdieu (Autor), *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 101-129). Bilbao: Desclée.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Montressor.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, España: Anagrama.

Bourdieu, P. (2007). *Cosas dichas.* Barcelona, España: Gedisa.

Bourdieu, P. (2008a). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. España: Akal.

Bourdieu, P. (2008b). *Cuestiones de sociología*. España: Akal.

Bourdieu, P. (2009a). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2009b). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2011a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2011b). *Las estrategias de reproducción social*. Argentina: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2012). El costurero y su firma: contribución a una teoría de la magia. En I. Jiménez (Coord.), *Pierre Bourdieu: capital simbólico y magia social* (pp. 17-85). México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2012). La economía de los bienes simbólicos. En I. Jiménez (Coord.), *Pierre Bourdieu: capital simbólico y magia social* (pp. 86-120). México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: educación de élite y espíritu de* cuerpo. Argentina: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2015). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura.* México, D.F.: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Delsault, Y. (2012). El costurero y su firma: contribución a una teoría de la magia. En I. Jiménez (Coord.), *Pierre Bourdieu: capital simbólico y magia social* (pp. 17-85). México: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.

Bourdieu, P., Chamboredon, J-C., & Passeron, J-C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos.* México: Siglo XXI.

Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2005). *Unequal chances: family background and economic success.* New York: Princeton University Press-Russell Sage Foundation.

Boyer, R. (2015). *La antropología económica de Pierre Bourdieu. Su contribución al análisis de la economía y el cambio*. México: Universidad de Guadalajara.

Bracho, K. (2012). Cultura investigativa y producción científica en universidades privadas del municipio de Maracaibo del estado de Zulia. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (12), 50-69. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172363

Bravo, V., Díaz-Polanco & Michel, M. A. (1997). *Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber*. México, D.F.: Juan Pablos Editor, S. A.

Buenfil, R. N. (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En M. Z. Jiménez (Eds.), *Los usos de la teoría en la investigación* (pp. 37-59). México: Plaza y Valdés.

Buenfil, R. N. (mayo, 1993). *Análisis de discurso y educación*. Conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara, el 28 de octubre de 1991. DOC/DIE: 300:26 México, D.F. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/315802040_Analisis_de_discurso_y_educacion

Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Ed. Heinemann. 1-37. Londres. Recuperado de http://faculty.babson.edu/krollag/org_site/org_theory/Scott_articles/burrell_morgan.html

Cabrera, D. (2013). La investigación educativa en tres revistas académicas mexicanas 1992-2002: Asignaciones de sentido. *Perfiles educativos, 35*(142), 108-125. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698201300040008&lng=es&tlng=es.

Calderón, F. (2017). *La construcción social de los derechos y la cuestión del* desarrollo (versión PDF). Recuperado de https://www.clacso.org.ar/antologias/detalle.php?id_libro=1236

Calderón, S. A. (2017). Cultura de investigación y gestión del conocimiento en ciencias sociales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* (50), 343-366. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194250865019

Canales, A., Leyva, Y. E., Luna, E., & Rueda, M. (2014). Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la docencia. En J.C. Rodríguez Macías (Coord.), *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto* (pp. 15-28). México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Canto, P., Mijangos, J. C., Rodríguez, J., & Tejada, M. A. (2013). Relatos autobiográficos del Cuerpo Académico de Currículo e Instrucción. En J. C. Cabrera & L. Pons (Coords.), *Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa* (pp. 29-63). España: Octaedro

Capron, G., & Esquivel, M. T. (2016). El enclave urbano, lógica socioespacial de la periferia urbanizada: sus efectos sobre la segregación residencial y la fragmentación urbana. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía, 25*(2), 127-150. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281846286007

Cardona, H. (2017). Colonialidad del poder y biopolítica etnoracial: Virreinato de Nueva Granada en el contexto de las Reformas Borbónicas. *ARTIGOS*, 12(2), 571-594.

Recuperado de https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/ZtKzmYqKYZgthMt3kPK9SzN/abstract/?lang=es

Carnoy, M. (1982). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.

Castañeda, J. B. (2011). El "perfil deseable del Promep": un balance de su implementación en la educación superior en México. En R. Pérez & I. Monfredini (Coords), *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (pp. 85-106). México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Castañeda, J. B. (2017). Las redes y los grupos de investigación en la sociedad del conocimiento. Situación y perspectiva desde México. En J. A. Hernanz & D. A. Fabre (Coord.), *Ciencia, Tecnología, Sociedad en Instituciones de Educación Superior mexicanas: conceptos debates, innovación social* (pp. 83-97). Xalapa, Ver., México: Universidad Veracruzana.

Castells, M., & De Ipola, E. (1975). *Metodología y epistemología de las ciencias sociales*. Madrid: Ayuso.

Castorina, J., & Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Estudio de la educación, lenguaje y sociedad*, 9(9), 15-40. Recuperado de https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1459/1474

Castrejón, J. (1982). *El concepto de Universidad*. México: Océano.

Cerón, A. U. (2019). Habitus, campo, capital. Lecciones teóricas y metodológicas de un sociólogo bearnés. *Cinta de moebio*, (66), 310-320. Recuperado de https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/55912

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications Ltd.

Chauvet, M., González, R. L., & Castañeda, Y. (2017). La construcción multidisciplinaria del conocimiento: una perspectiva desde los estudios CTS. Análisis de diversos casos. En J. A. Hernanz & D. A. Fabre (Coord.), *Ciencia, Tecnología, Sociedad en*

*Instituciones de Educación Superior mexicanas: conceptos debates, innovación socia.* (pp. 138-152). Xalapa, Ver., México: Universidad Veracruzana.

Chavoya, M. (2001). Organización del trabajo y culturas académicas. Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara. *Redalyc*, 6(11), 1-12. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001106

Chinoy, E. (1998). *Introducción a la sociología*. México: Paidós.

Chomsky, N. (2013). El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior. *Bajo el Volcán*, *13*(21), 121-134. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28640302006

Cisneros, M., & Cerón, L. (2013). Cultura académica escrita y su necesaria articulación con la variación lingüística. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 127-141. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/302138112_Cultura_academica_escrita_y_s u_necesaria_articulacion_con_la_variacion_linguistica

Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva imagen-Universidad Autónoma Metropolitana.

Clark, B. R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: UNAM.

Cohen, B. J. (1992). *Introducción a la sociología*. México: McGraw-Hill.

Colina, A (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. *Perfiles educativos*, *33*(132), 8-26. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698201100020 0002&lng=es&tlng=es.

Colina, A. (2002). Aprendiendo a investigar a partir de un tema específico: los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus. En A. Colina & Á. Díaz-Barriga (Coords.), *La formación de investigadores en educación y la producción del conocimiento. El caso del doctorado en educación de la UATx* (pp.125-150). México: Ediciones Díaz de Santos-Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Colina, A., & Díaz-Barriga, Á. (2012). Introducción. En A. Colina & Á. Diaz-Barriga (Coords.), *La formación de investigadores en educación y la producción del conocimiento. El caso del doctorado en educación de la UATx (*pp. 9-14). México: Díaz de Santos.

Comte, A. (2012). *Física social*. México: Akal.

Conning, J. H., & Robinson, J. A. (2009). Enclaves and Development: An Empirical Assessment. *St Comp Int Dev*, (44), 359-385. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s12116-009-9052-1

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 847-898. Recuperado de http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scG00n01es.p df

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2020). *¿Qué es el CONACyT?* Recuperado de https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación (2019).

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw-Hill.

Cruz, G. de la., & Abreu, L. F. (2012). Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario: La perspectiva de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Perfiles educativos*, *34*(138), 10-27. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400002&lng=es&tlng=es

Cruz, G. de la., Díaz-Barriga, F., & Abreu, L. F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado: Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles educativos*, *32*(130), 83-102. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698201000040006&lng=es&tlng=es.

Cruz, O. P. (2015). Reforma educativa y subjetividad. Reflexiones para el debate educativo. En E. Treviño & J. Carbajal (Coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 39-52). México: Balam.

Cruz-Coria, E., Zizumbo-Villarreal, L., & Monterroso, N. (2011). La economía de enclave forestal: la configuración capitalista del paisaje en Puerto Morelos, Quintana Roo, México (1902-1936). *Diálogos Revista Electrónica de Historia, 12*(1), 54-77. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43918787003

De Lira, J. (2017). Aportaciones de la historia de la ciencia a los estudios CTS. En J. A. Hernanz & D. A. Fabre (Coord.), *Ciencia, Tecnología, Sociedad en Instituciones de Educación Superior mexicanas: conceptos debates, innovación social* (pp. 25-31). Xalapa, Ver., México: Universidad Veracruzana.

Decreto Núm. 638 que contiene la Ley Orgánica de la Universidad del Estado de Hidalgo. Periódico Oficial del Estado de Hidalgo. Instituto de Estudios Legislativos (2017).

Decreto Número 23 que contiene la Ley Orgánica del Estado de Hidalgo. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Hidalgo (1961).

Decreto por el que se expide la Ley de Ciencia y Tecnología y la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Diario Oficial de la Federación (2015).

Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Diario Oficial de la Federación (2019).

Delgado, F. (2008). Retos actuales de la investigación educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(3), 1-18. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713048009

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *Manual de Investigación cualitativa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-101). Barcelona, España: Gedisa.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *Manual de investigación cualitativa. Volumen III: Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

Díaz, E. (2010). *Impacto de la investigación educativa en la práctica docente*. *Universidad de Granada* (Tesis doctoral). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=59486

Díaz-Barriga, Á. (2014). El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En Á. Díaz-Barriga & A. B. Luna (Coords.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 43-67). México: Díaz de Santos.

Didou, A. (2001). *¿Programar el crecimiento? Políticas de descentralización y generación de capacidades urbano-regionales de las IES*. México: ANUIES.

Dobles-Trejos, C., Jiménez-Corrales, R. E., Ruiz-Guevara, L. S., & Vargas-Dengo, M. C. (2015). Trayectoria de las prácticas investigativas en la División de Educación Básica de la Universidad Nacional: Ruptura, innovación y cambio de paradigmas. *Revista electrónica EDUCARE*, 19(2), 383-404. Recuperado de http://www.una.ac.cr/educare

Dubet, F. (2010). En *Sociología de la experiencia.* España: Editorial Complutense. S. A.

Durkheim, É. (1969). *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.

Durkheim, É. (2004). *El suicidio*. México, D.F.: Tomo.

Durkheim, É. (2013). *El suicidio*. México: Colofón.

Durkheim, É. (2011). *Las reglas de método sociológico*. México: Coyoacán.

Durkheim, É. (2019). *Educación y sociología*. México: Coyoacán.

Easton, D. (1999). *Esquema para el análisis político*. España: Amorrortu editores.

Echavarría, L. (2018). La noción laclauniana de discurso: Pachucos y chicanos. En R. N. Buenfil & Z. Navarrete (Coords.), *Ernesto Laclau: Apropiaciones, debates y*

*diseminación de su pensamiento en Latinoamérica* (pp. 149-159). México: Plaza y Valdés.

Eco, U. (2005). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona, España: Gedisa.

Elizalde, A. (2015). Las Ciencias Sociales y el desafío de la mercantilización del conocimiento. *Polis (Santiago), 14*(41), 7-17. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S071865682015000200001&lng=es&tlng=es

Eribon, D. (1980). Cómo liberar a los intelectuales libres [Entrevista con Didier Eribon. Le Monde Dimanche, 4 de mayo de 1980, pp. I y XVII] (Trad. E. M. Criado). En P. Bourdieu, *Cuestiones de sociología* (pp. 67-78). España: Akal.

Esomonu, N. P. M., & Okeaba, O. J. (2016). Development and standardization of inventory for measuring students' integration into university academic culture. *European Journal of Educational Research*, 5(4), 201-211. doi: 10.12973/eu-jer.5.4.201

Espinoza, O. (2015). "Política", Políticas Públicas y Política Educativas: Alcances y Enfoques Alternativos. En C. Tello (Comp.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (pp. 143- 159). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina. Libro digital. ISBN 978-987-711-427-0. Recuperado de http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf

Estévez, B. A., Martínez, J., & Martínez, R. A. (2009). El perfil docente del académico de tiempo completo mexicano. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consultado el 20 de agosto de 2021. Recuperado de: https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ ponencias/0977-F.pdf

Falero, A. (2015). La potencialidad heurística del concepto de economía de enclave para repensar el territorio. *NERA*, 18(28), 223-240. Recuperado de https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4000

Fermoso, P. (1997). *Manual de economía de la educación*. Narcea. España.

Fernández, F. (2002). La constitución chilena de 1980: enclaves autoritarios y cerrojos institucionales. En H. A. Cantú (Coord.), *Sistema representativo y democracia semidirecta. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, (pp. 193-207). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Figueroa, E. J., Fajardo, Z. E., Bravo Santos, O., & Acencio, E. (2017). Los escenarios educativos en la actualidad: historicidad, reflexiones y propuestas para la mejora educativa en el Ecuador. *INNOVA Research Journal*, *2*(10.1), 175-188. Recuperado de https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.1.2017.627

Figueroa, Y. (2016). *Prácticas investigativas y generación de conocimiento en Trabajo Social: el caso de los Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales de la Universidad de Concepción y Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile.

Fitcher, J. H. (2001). *Sociología*. Barcelona, España: Herder.

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata, S.L.

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata, S.L.

Flores, M., & Surdez, E. G. (2019). Los cuerpos académicos en México: una revisión de la literatura. *Educación y ciencia*, 8(52), 77-86. Recuperado de http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/511

Flores-Crespo, P. (2004). Conocimiento y política educativa en México. Condiciones políticas y organizativas. *Perfiles educativos*, XXVI(105-106), 73-101. Recuperado de https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2004-105-106-73-101

Flores-Crespo, P. (2009). Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva. *Sinéctica*, (33), 01-13. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2009000200005&lng=es&tlng=es.

Flores-Crespo, P. (2011). Análisis de política Educativa. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, 16(50), 687-698. Recuperado de http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v16/n050/pdf/50001.pdf

Follari, R. (2013). Acerca de la interdisciplina: posibilidades y límites. *Inter disciplina*, 1(1), 111-130. Recuperado de http://revistas.unam.mx/index.php/inter/article/view/46517

Follari, R. A. (2008). *La selva académica: los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Fondo Monetario Internacional (2019). Préstamos del FMI. Recuperado de https://www.imf.org/es/About/Factsheets/IMF-Lending

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México, D.F.: Siglo XXI.

Fregoso-Peralta, G., Aguilar-González, L.E., & Rodríguez-Cuevas, J. (2017). Información sobre cultura académica y de masas en educandos universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 42, 57-67. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/42/42_Fregoso.pdf

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Fucito, F. (1999). *Sociología general: conceptos básicos y evolución histórica, teoría sociológica e investigación, sociedad y cultura, normatividad y conducta*. Buenos Aires, Argentina: Universidad.

Galaz, J. F. (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal. *Perfiles educativos*, *24*(96), 47-72. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698200200020004&lng=es&tlng=es.

Galaz, J. F., & Gil, M. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html

Galaz, J. F., Padilla, L. E., Gil, M., & Sevilla, J. J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la educación*, (28), 53-69. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/26522769_Los_dilemas_del_profesorado_en_la_educacion_superior_mexicana

García, A. (2001). Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo. En P. Bourdieu (Autor), *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 9-60). Bilbao: Desclée.

García, A. (2013). Las redes de colaboración científica y su efecto en la productividad. Un análisis biométrico. *Investigación bibliotecológica,* 27(59), 159-175. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187358X2013000100008&lng=es&tlng=es.

García, D. (2012). La sociología económica de Pierre Bourdieu: la economía de las prácticas económicas. En I. Jiménez (Coord.), *Pierre Bourdieu: capital simbólico y magia social* (pp. 239-275). México: Siglo XXI.

García, E., & Suárez, J. L. (2018). La incorporación de los académicos a la Universidad Veracruzana: socialización y estrategias de los agentes de las disciplinas. *Revista Brasileira de Educação,* 23, 1-23. Recuperado de https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QhQ5GMnHHDgSkCr9QGjPbzQ/?format=html

García, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

García, N. (1990). La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En P. Bourdieu (Autor), *Sociología y cultura* (pp. 3-59). México, D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Grijalbo. Recuperado de https://catedracoi2.files.wordpress.com/2013/05/bourdieu-pierre-sociologc3ada-ycultura.pdf

García, N. (2011). Cultura Académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. *Revista Pedagógica*, (35), 117-139. Recuperado de http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/951

García, O., Velasco, A., Mendoza, E. Y., & Barrera, N. Y. (2011). Las prácticas de investigación de los académicos en las universidades estatales en México. En R. Pérez & I. Monfredini (Coords), *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas*

*de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (pp. 175-210). México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Garciadiego, J. (2017). ¿Por qué, cuándo, cómo y quiénes hicieron la constitución de 1917? *Historia Mexicana, LXVI*(3), 1183-1270. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=600/60048796005

Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

Gerónimo, B. E. (2015). La vinculación entre agentes heterogéneos para la producción de conocimiento e innovación, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo RIDE*, 5(10), 213-237. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5097422.pdf

Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI.* Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.p df

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor, S. A.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en Investigación Cualitativa.* Madrid: Morata.

Gil, M., & Contreras, L. E. (2017). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de la educación superior*, *46*(184), 1-19. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.004

Giraudo, L. (2018). Casta(s), "sociedad de castas" e indigenismo: la interpretación del pasado colonial en el siglo XX. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 1-21. Recuperado de https://journals.openedition.org/nuevomundo/72080#citedby

Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación.* México, D.F.: Siglo XXI.

Gobierno del Estado de Hidalgo (2019). Consejo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Hidalgo. Recuperado de http://citnova.hidalgo.gob.mx/pag/Conocenos.html

Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. México: Morata.

Goffman, E. (2017). *Interaction ritual. Essays in face to face behavior* [Versión Electrónica]. New York: Routledge. Primera publicación 1967. Recuperado de https://doi.org/10.4324/9780203788387 eBook ISBN9780203788387

Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Góngora, E. M. (2021). Financiamiento por concurso para la investigación científica en México: Lógicas de competencia y experiencias de científicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 149-172. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100149

González, C. (2011). De la casta a la raza. El concepto de raza: un singular colectivo de la modernidad. México, 1750-1850. *Historia Mexicana,* LX(3), 1491-1525. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60023594003

González, H. (2011). Formación investigativa para la educación superior desde una perspectiva pedagógica. *Revista científica*, (14), 72-78. Recuperado de https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/download/3702/5302/

González, H., Marquina, I., & Contreras, C. C. (2013). La Civilidad en las Castas Veladas del México Actual. *Revistas Científicas Complutenses*, 50(2), 517-542. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/40016

González, L. H. (2015). ¿Mercantilización de las revistas de investigación científica producto de la evaluación globalizada? *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 12*(1), 23-38. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82338020007

González, R. J., Cisneros-Cohernour, E. J., & López, G. E. (2020). Pobreza, Migración Académica y Estereotipos de Género en la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *14*(2), 79-96. Recuperado de https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200079

Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos.

Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.

Grediaga, R. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6*(11), 95-117. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001107

Guba E. G., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora. Recuperado de https://es.scribd.com/document/408219038/GUBA-E-y-LINCOLN-Y-Paradigmas-encompetencia-en-investigacion-cualitativa-pdf

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Comps.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen II: Paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 3878). Barcelona, España: Gedisa.

Guerra, R. A. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Revista Redipe*, 6(1), 84-89. Recuperado de https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/180

Guevara, G. (1980). La educación superior en el ciclo desarrollista de México. *Cuadernos políticos*, (25), 54-70. Recuperado de https://ses.unam.mx/docencia/2016II/Guevara2008_LaESEnElCicloDesarrollistaEn Me xico.pdf

Gutiérrez, A. B. (2015). A modo de introducción. Los conceptos centrales en la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En P. Bourdieu (Autor), *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 9-18). México, D.F.: Siglo XXI.

Gutiérrez, A. B. (2002). Análisis y acción: Notas sobre Pierre Bourdieu. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*. 23(1), 45-59. Recuperado de http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/1298

Gutiérrez, A. B. (2003). Con Marx y contra Marx: el materialismo en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 453-482. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303220453A/16414

Gutiérrez, A. B. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Argentina: Ferreyra Editor.

Gutiérrez, N. (1998). Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(5), 13-38. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/140/14000502.pdf

Gutiérrez, S. (2009). Metodología de la investigación. La visión de los pares. *Revista Perfiles Educativos, 31* (124), 141-146. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000200011

Guzmán, C. (2019a). Investigar es trabajar. Relatos sobre las condiciones para hacer ciencia en América Latina. En A. Basail, *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización* (pp. 51-89). México: CLACSO-UNICACH-CESMECA.

Guzmán, C. (2019b). Las ciencias sociales en América Latina desde las trayectorias y las experiencias científicas de sus investigadores. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 14(41), 9-39. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/924/92460273003/html/

Guzmán-Valenzuela, C. (2014). Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación*

*en Educación*, 7(14), 15-28. Recuperado de http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11852/pdf

Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa*. México: Taurus.

Hargreaves, A. (2018). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata.

Hawkes, T. (1977). *Structuralism & semiotics*. Methuen, London: Routledge.

Heras, L. (2005). La política de educación superior en México: los programas de estímulos a profesores investigadores. *Educere, La Revista Venezolana de Educación*, 9(29), 207-215. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102005000200009&lng=es&tlng=es

Hernández, C. (2015). El profesorado: sujeto en construcción de las políticas educativas. En E. Treviño & J. Carbajal (Coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 67-77). México: Balam.

Hernández, C. (2017). La universidad y la vigencia de la cultura académica. *Revista Nómadas*, (12), 225-232. Recuperado de http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/component/content/article?id=582

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernanz, J. A. (2017). Prólogo. En J. A. Hernanz & D. A. Fabre (Coord.). *Ciencia, Tecnología, Sociedad en Instituciones de Educación Superior mexicanas: conceptos debates, innovación social (xv-xx).* Xalapa, Ver., México: Universidad Veracruzana.

Hernanz, J. A., & Sampieri, R. (2017). Los estudios CTS y la circularidad razón-mundo de la vida: el sistema ciencia-tecnología-sociedad como fenómeno radical. En J. A. Hernanz & D. A. Fabre (Coord.), *Ciencia, Tecnología, Sociedad en Instituciones de Educación Superior mexicanas: conceptos debates, innovación social* (pp. 1-24). Xalapa, Ver., México: Universidad Veracruzana.

Holloway, J. (1993). La reforma del Estado: Capital global y Estado Nacional. *Perfiles Latinoamericanos,* (1), 7-32. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115/11500102

Ibarra, G. (2018). La investigación educativa espacio de convergencias y divergencias discursivas. *Revista Utopía*, 11(28), 62-67. Recuperado de https://www.academia.edu/37716195/La_investigaci%C3%B3n_educativa_espacio_d e_convergencias_y_divergencias_discursivas

Ichuta, C. E. (2003). El Monopolio de la Política. *Temas Sociales*, (24), 290-311. Recuperado de<http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00402 9152003000100023&lng=es&nrm=iso>.

Ichuta, C. E. (2004). *¿"Voto por el candidato, no por el partido"? Personalización de la Política y Dinámica electoral urbana: México D.F. y La Paz – Bolivia en perspectiva comparada 1999-2002* (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México, México, D.F. Recuperada de: http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/ichuta_ce.pdf

Illich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.

Impulsará UAEH generación de nuevos investigadores con Torre de Posgrado. (enero, 2021). *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. [Boletín electrónico 001] Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/noticias/5962/

Instituto Nacional del Emprendedor (INADEM) (2016). Eficiencia, Eficacia y Productividad en una Empresa. Secretaría de Economía (2016). Recuperado de https://www.inadem.gob.mx/eficiencia-eficacia-y-productividad-en-una-empresa/

Izquierdo, I., & Atristan, M. (2019). Experiencias de investigadoras en su ingreso, promoción y permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores: Tensiones y estrategias identitarias. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, *10*(18), 127-142. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S24488550201900010 0127

Izquierdo, I., & Estrada, O. N. (2019). Experiencias de migración académicas sudamericanas en dos universidades públicas mexicanas. *Revista Internacional de Educação Superior*, 6, 1-20. Recuperado de https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654653

Izquierdo, M. A., & Martínez, G., (2009). Exclusividad de los académicos mexicanos. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ pon encias/0239-F.pdf

Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas*. España: Morata.

Jiménez, J., Moreno, M., & Ortiz, V. (2011). Culturas de los estudiantes de investigación en programas de doctorado en Educación: reflejos de un campo en definición. *Revista mexicana de investigación educativa*, *16*(50), 919-933. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-

Jiménez, S. (2009). Acercamiento al estudio de la formación de investigadores sociales: cultura y experiencia profesional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *9*(2), 1-15. Recuperado de https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=44713058016

Jiménez, S. (2010). *Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México* (Tesis doctoral). Universidad de Guadalajara, México.

Jones, R. (2001). Las prácticas educativas y el saber científico. Reinterpretación genealógica del surgimiento de la fisiología en la Francia posrevolucionaria. En S. J. Ball (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 81-106). Madrid, España: Morata

Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global media Journal*, 2(3). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Monterrey, México. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68720305

Kardiner, A. (1975). *El individuo y su sociedad: la psicodinámica de la organización social primitiva.* México, D.F.: FCE

Kenway, J. (2001). La educación y el discurso político de la Nueva Derecha. En S. J. Ball (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber (169-207).* Madrid, España: Morata.

Kraft, M. E., & Furlong, S. R. (2007). *Public Policy: Politics, analysis, and alternatives*. Washington D.C., CQ Press.

Kreimer, P. (2009). *El científico también es un ser humano*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Kreimer, P., & Zabala, J. P. (2006). ¿Qué conocimiento y para quién? Problemas sociales, producción y uso social de conocimientos científicos sobre la enfermedad de Chagas en Argentina. *Redes, 12*(23), 49-78. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90702302

Kubli, F. (2003). Reseña de "Historia de las Constituciones mexicanas" de Emilio O. Rabasa. *Cuestiones Constitucionales*, (8), 261-265. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=885/88500812.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata, S.L.

Laclau, E. (1993). *Discurso*. Publicado en Goodin Robert & Phillip Pettit (Ed.). The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought, The Australian National University, Philosophy Program. Traducción de Daniel G. Saur. Revisión de Nidia Buenfil. Universidad de Essex; State University of New York. Recuperado de http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/Laclau.-discurso.pdf

Laclau, E., & Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. México: FCE.

Lamo de Espinosa, E. (2001). La sociología del siglo XX. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (96), 21-49. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=997/99717909003

Latapí, P. (2008). ¿Pueden influir los investigadores en la política educativa? *Revista electrónica de Investigación Educativa,* 10(1), 1-11. Recuperado de htttp//redie.uabc,mx/vol10no1/contenido-latapi2html

Latapí, P. (2008b). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(36), 283-297. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14056666200800010 0012&lng=es&tlng=es.

Lerena, C. (1985). Educación y cultura en Max Weber. En M. Fernández (Eds.), *Sociología de la educación* (pp. 72-82). Barcelona, España: Ariel.

Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 1-31. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000100001

López, A. I., García, O., Pérez, R., Montero, V., & Rojas, E. L. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 23-39. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/revista/180/2/2/es/los-profesores-de-tiempo-parcial-enlas-universidades-publicas

López, J. M. (2019). Ética en la investigación educativa: crisis, complejidad y desafío formativo. En D. M. Arreola (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 223-235). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

López, L., Montenegro, M. I., & Tapia, R. M. (2006). *La investigación, eje fundamental de la enseñanza del derecho. Guía práctica.* Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.

Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Loyo, L. & Solórzano, C. (2013). Entrevista con Carlos Muñoz Izquierdo. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300013

Luna, A. B. (2017). Perspectiva cuantitativa para el análisis y la interpretación de la investigación educativa. En Á. Díaz-Barriga & C. Domínguez (Coord.), *Interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 133-165). México: Newton.

Macías, A. (2003). Enclaves agrícolas modernos: el caso del jitomate mexicano en los mercados internacionales. *Región y sociedad,* XV(26). 103-151. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v15n26/v15n26a4.pdf

Mallimaci, F., & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175- 212). Barcelona, España: Gedisa.

Marciales, G., & Gualteros, J. (2012). Cultura disciplinar y desarrollo de la competencia informacional en jóvenes universitarios. *Sistemas, cibernética e informática*, 9(2), 58-62. Recuperado de http://www.iiisci.org/journal/CV$/risci/pdfs/ICA743YP.pdf

Mardones, J. M., & Ursua, N. (2010). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Coyoacán.

Martínez, F. (1996). La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano. En G. De Landsheere. *La investigación educativa en el mundo: con un capítulo especial sobre México*. México: FCE.

Martínez, H. N., & Dávila, A. (1998). Preguntas y respuestas sobre un espacio vacío de investigación: el estudio de la cultura en instituciones educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(6), 203-219. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14000602

Martínez, J. (2007). Empresa y territorio, convergencia estratégica de un contexto periférico. *Economía y Sociedad, XII*(20), 109-128. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=51002007

Martínez, J. M. (2008). *Generación y protección de conocimiento del conocimiento: propiedad intelectual, innovación y desarrollo económico.* México: Naciones Unidas CEPAL.

Martínez, N., & Dávila, A. (1998). Preguntas y respuestas sobre un espacio vacío de investigación: el estudio de la cultura en instituciones educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 3*(6), 0. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000602

Massé, C. (2000). Reflexiones Críticas en torno a la llamada Investigación Educativa y su Objeto de Estudio. *Cinta de Moebio,* (8), 4-14. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100803

Mattelart, A. & Neveu, E. (2004). *Introducción a los estudios culturales*. México: Paidós.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approa*ch. Londres: Sage. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=xAHCOmtAZd0C&oi=fnd&pg=PR5&dq=maxwell+j.+1996.+qualitative+research+design.+an+interactive+approach&ot s=Y2BNrouej0&sig=a-5vBBZkdOJVQDOInktEBa_ef7Q#v=onepage&q=maxwell%20j.%201996.%20qualita tive%20research%20design.%20an%20interactive%20approach&f=false

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Barcelona, España: Gedisa.

Merton, R. (1995). Opportunity Structure: The Emergence, Diffusion, and Differentiation of a Sociological Concept, 1930s-1950s. En F. Adler & W. S. Laufer (Eds.), *The legacy of anomie theory* (pp. 3-78). New Brunswick, N. J.: Transaction Publishers.

Miranda, F., & Molina, A. (22, mayo, 2002). *Documento Base Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación* (Cincide) [Documento institucional]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Área Académica de Ciencias de la Educación.

Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/26420207_Clasificacion_y_descripcion_de_l as_metodologias_de_investigacion_en_Psicologia

Morales, J. & Abad, L.V. (1997). *Introducción a la sociología*. Madrid: Tecnos.

Morales, M. (2011). *Estructuraciones de la investigación educativa en Chiapas* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Moreles, J. (2009). Uso de la investigación social y educativa: Recomendaciones para la agenda de investigación. *Perfiles educativos*, *31*(124), 93-106. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000200007&lng=es&tlng=es

Moreno, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la educación superior*, *40*(158), 59-78. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852760201100020 0004&lng=es&tlng=es.

Moreno, M., Jiménez, J. & Ortiz, V. (2011). Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales. Un encuentro de culturas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 1(1),* 1-16. Recuperado de http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/DialogosRespaldo/article/view/35 07 /3288

Moreno, M., Jiménez, J., & Ortiz, V. (2011). Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación. *Perfiles educativos*, *33*(132), 140-155. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200009&lng=es&tlng=es

Moreno, M., Jiménez, J., & Ortiz, V. (2011). *Culturas académicas. Prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Moreno, P. (2010). *La política educativa en la globalización*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Morin, E. (1995). *Sociología*. Madrid, España: Tecnos.

Muñoz-Izquierdo, C. (2002). "Investigación educativa y políticas públicas", presentado en el taller sobre el uso del conocimiento generado por los investigadores educativos. Ouro Preto, Brasil: Oficina Regional de la UNESCO para América Latina el Caribe (OREALC) y Fundación Ford.

Muñoz-Izquierdo, C. (2008). Consideraciones para determinar las prioridades de investigación educativa en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVIII(1-2), 213-254. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012437011

Music, A. (2009). Definición y planteamiento del problema de investigación. En P. Salinas & M. Cárdenas (Coords), *Métodos de investigación social* (pp. 17-39). Quito, Ecuador: Quipus, CIESPAL

Nadel, S. F. (1985). *Fundamentos de antropología social*. México: FCE.

Naidorf, J. (2005). *Cambios en la cultura académica a partir de los procesos de vinculación universidad-empresa en las universidades públicas*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Naidorf, J., Riccono, G., & Gómez, S. (2011). Políticas universitarias, campo académico y nuevas condiciones de producción intelectual. Una aproximación a las universidades públicas argentinas. En R. Pérez & I. Monfredini (Coords.), *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (pp. 55-68). México: Universidad de Guadalajara.

Navarrete, Z. (2018). Herencia epistemológica laclauniana para el estudio de las formaciones profesionales. En R. N. Buenfil & Z. Navarrete (Coords.), *Ernesto Laclau: Apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica* (pp. 161173). México: Plaza y Valdés.

Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213- 238). Barcelona, España: Gedisa.

Noriega, J. (2014). *Profesión y Cultura académica de ingenieros en la Universidad Pública Argentina*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Novoa, E. (1978). *La universidad latinoamericana y el problema social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Ocampo, J. A. (2004). *Reconstruir el futuro: globalización, desarrollo y democracia en América Latina*. Colombia: Editorial Norma-Naciones Unidas.

Ocaña, R. (2010). Pasado y presente de la investigación educativa. *Revista Digital Universitaria, 11*(2), 1-7. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art18/art18.pdf

OCDE (2018). Perspectivas de la OCDE en Ciencia, Tecnología e Innovación en América Latina 2016 (Extractos). Recuperado de https://www.oecdilibrary.org/docserver/9789264303546-es.pdf?expires=1585189004&id=id&accname=guest&checksum=B21D977FE559D91 B3749DCC9CC9062C5

OCDE-CERI, (2004). Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativos. Reporte de los examinadores sobre México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 515-550. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/140/14002111.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos (2010). La UNESCO califica a la ciencia mexicana sin cambios significativos, pero estable. Recuperado de https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/noticias_673.htm

Organización de las Naciones Unidas (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. (25 de septiembre de 2015).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). Acerca de la OCDE. Quiénes somos. Recuperado de https://www.oecd.org/acerca/

Ortiz, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. México: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Ortiz, V., Moreno, M., & Jiménez, J. (septiembre de 2010). Integración de redes de conocimiento y culturas académicas orientadas a la alta productividad científica en la investigación educativa. En M. Vollmer (Presidencia). *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos*, Buenos Aires, República Argentina.

Osorio-Madrid, R. (2012). La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(6), 100-116. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S20072872201200010 0005&lng=es&tlng=es.

Page, A. (1977). *La economía de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.

Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.

Peña, M. (2009). Formación para la investigación educativa. Una primera mirada a la producción investigativa en los congresos del COMIE. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ po nencias/1600-F.pdf

Peralta (2011). *Hacia la transformación de su cultura académica de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón. Entre la realidad y la utopía. Estudio de caso desde la perspectiva de sus docentes* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Pérez, M. (2011). Acerca de la naturaleza del objeto cognoscible: Tomás de Aquino y Averroes en los umbrales de la filosofía moderna. *Cuadernos De filosofía*, (56), 77-97. Recuperado de: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CdF/article/view/138

Pérez, R. (2001). Ciencia básica y ciencia aplicada. *Salud Pública de México, 43*(4), 368372. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10643415

Pérez, R. (2011a). Profesión académica y nuevas condiciones de producción intelectual. En R. Pérez & I. Monfredini (Coords.), *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (pp. 23-34). México: Universidad de Guadalajara.

Pérez, R. (2011b). Nuevas formas de organización académica, nuevas condiciones de producción intelectual: los cuerpos académicos en la Universidad de Guadalajara. En R. Pérez & I. Monfredini (Coords.), *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (pp. 135-157). México: Universidad de Guadalajara.

Pérez-González, A. (2019). Deconstructed Language in Higher Education Deconstructing Science. *Universal Journal of Educational Research*, 7(3), 781-789. DOI: 10.13189/ujer.2019.070318

Pérez-Mora, R. (2019). Los asedios a las academias. La pérdida de autonomía y libertad académica en el campo de las ciencias sociales. En A. Basail (Coord.), *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización* (pp. 27-50). México: CLACSO-UNICACH-CESMECA.

Casanova, H. (1999). Gobierno universitario: perspectivas de análisis. En H. Casanova & R. Rodríguez-Gómez (Coords.), *Universidad Contemporánea: Política y Gobierno. Tomo II* (pp. 13-33). México, D.F.: UNAM.

Piaget, J. (1970). *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid, España: Alianza.

Pieper. J. (1979). *El ocio y la vida intelectual*. Madrid, España: Rialf.

Plan Estatal de Desarrollo 2016-2022, Periódico Oficial del Estado de Hidalgo. (2 de enero de 2017).

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, Diario Oficial de la Federación. (30 de abril de 2019).

Pollack, A. (2016). Hacia una historia social del tributo de indios y castas en Hispanoamérica. Notas en torno a su creación, desarrollo y abolición. *Historia mexicana*, *66*(1), 65-160. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S24486531201600010065&lng=es&tlng=es.

Ponce, Ch. I. (2017). *Las identidades científicas en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Un análisis comparativo entre dos institutos* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Ponce, O., & Pagán, N. (2016). Investigación educativa: retos y oportunidades. En J., Gómez, E. López & L. Molina (Coord.), *Research foundation of the social sciences* (pp. 109-120). Puerto Rico: UMET Press.

Popkewitz, Th. S (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, España: Morata.

Popper, K. R. (2001). *La lógica de la investigación científica*. Madrid, España: Tecnos.

Poulantzas, N. (2005). *Estado, poder y socialismo*. México, D.F.: Siglo XXI.

Prawda, J., (1995). *Logros, inequidades y retos del futuro del Sistema Educativo Mexicano*. México: Grijalbo.

Preciado, F. (septiembre de 2009). Cultura académica en la Universidad de Colima. Un espacio en construcción. En R. López (Presidencia). X *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.

Preciado, F. (2004). Cultura académica. La relación de sentido entre el académico y su institución. *Revista Educación y Ciencia*, 8(30), 37-48. Recuperado de http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/218/pdf

Preciado, F. (2006). La cultura académica de los profesores colimenses universitarios: una revisión a partir de la entrevista de historia oral. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 12(23), 71-91. Recuperado de http://bvirtual.ucol.mx/descargables/736_la_cultura_academica.pdf

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, Poder Ejecutivo Federal. (9 de octubre de 1989).

Quarleri, L. (2014). Mestizaje, castas y razas en la literatura de viajes. De Félix de Azaraa Alcide d'Orbigny (Río de la Plata, 1780-1830). *Prohistoria*, (22), 33-54. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=380140768002

Quintar, E. (2019). La universidad latinoamericana. Entre el sujeto interpretado y las coordenadas de lo posible. En A. Basail (Coord.), *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización* (pp. 247-282). México: CLACSO-UNICACHCESMECA.

Quiñónez, H. A. (2013). Investigación en ciencias humanas: una mirada a su habitus. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, *23*(67), 183-202. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70538669004

Ramírez, C. (2009). *El uso de la investigación educativa en las políticas educativas en México: el caso del programa de fomento a la investigación educativa* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Real Academia Española (2021). Definición de casta. *Diccionario de la lengua española*. Real Academia de la Lengua Española-Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado de https://dle.rae.es/casta

Real Academia Española (2021). Definición de demarcar. *Diccionario de la lengua española*. Real Academia de la Lengua Española-Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado de https://dle.rae.es/demarcar

Real Academia Española (2021). Definición de enclave. *Diccionario de la lengua española*. Real Academia de la Lengua Española-Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado de https://dle.rae.es/enclave

Real Academia Española. (2022). Origen del vocablo de la palabra Economía. *Diccionario de la lengua española.* Real Academia de la Lengua Española-Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado de https://dle.rae.es/econom%C3%ADa

Real Academia Española (2022). Definición de hermenéutica. *Diccionario de la lengua española*. Real Academia de la Lengua Española-Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado de https://dle.rae.es/hermen%C3%A9utico

Real Academia Española (2022). Definición de dialéctica. *Diccionario de la lengua española*. Real Academia de la Lengua Española-Asociación de Academias de la Lengua Española. Recuperado de https://dle.rae.es/dial%C3%A9ctico

REDNACECYT (2018). Inicio. Recuperado de https://www.rednacecyt.org/home

Reimers, F. (1997). Participación ciudadana en Reformas de Políticas Educativas. *Pensamiento Educativo*, 17, 115-131. Recuperado de http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/42/public/42-113-1PB.pdf

Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 51(206), 69-91. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01851918200900020004&lng=es&tlng=es.

Reyes, N. & Anzaldúa, R. (noviembre de 2011). La práctica de la investigación educativa como proceso de subjetivación. En H, Casanova (Presidencia*). IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. UNAM Ciudad Universitaria, México, D. F.

Richard, N., (2005). Globalización académica, estudios culturales y crítica latinoamericana En D. Mato (Comp.). *Cultura, política y sociedad. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100912065422/21Richard.pdf

Rincón, C., & Roblero, E. J. (2011). Las políticas de profesionalización académica: cuerpos académicos en la Universidad Autónoma de Chiapas. En R. Pérez & I. Monfredini (Coords), *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización*

*y nuevas condiciones de producción intelectual* (pp. 211-227). México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Rivas, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. Investigación Administrativa, *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, (108), 34-54. ISSN: 1870-6614. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4560/456045339003

Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y posibilidades de una aproximación controversial, *Artigo*, 19(45), 300-335. Recuperado de https://www.scielo.br/j/soc/a/shXd3QJbGMbkGJ5rmvMrxRv/?lang=es

Robinzon, L., & Maduro, D. B. (2020). Migración académica Sur-Sur en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI. *Paideia Surcolombiana*, (25), 181-183. Recuperado de https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/2854/4025

Rocher, G. (1996). *Introducción a la sociología general*. Barcelona, España: Herder.

Rodríguez-Gómez, R. (2000). La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 68-86. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/155/15502105.pdf

Rodríguez-Gómez, R. (2015). La configuración del sistema nacional de educación superior en México: Avances y desafíos. En G. Guevara & E. Backhoff (Coords.), *Las transformaciones del Sistema Educativo en México, 2013-2018* (pp. 343-360). México: FCE-INEE.

Rodríguez-Gómez, R., & Valldeoriola, J. (2007). *Métodos y técnicas de investigación en línea.* Barcelona, España: Universidad Oberta de Catalunya.

Rodriguez-Morales, AJ., Díaz-Vélez, C., Gálvez-Olórtegui, T., Benites-Zapata, V.A., & Gálvez-Olórtegui, J. (2016). ¿Cuál debería ser el perfil de quien se denomine investigador en Colombia y Perú? *Acta Médica Peruana*. 33(3), 256-258. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v33n3/a19v33n3.pdf

Rojas, I. (noviembre de 2015). Apuntes y reflexiones sobre la categoría de tradiciones académico-disciplinarias en educación. En M.C. Barrón (Presidencia). *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Chihuahua, México.

Rojas, M., & Méndez, R. (2017). Procesos de formación en investigación en la Universidad: ¿Qué le queda a los estudiantes? *Sophia, 13*(2), 53-69. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413751844007

Rojas, R. (2012). *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*. México: Plaza y Valdés.

Rose, R. (1984). *El gran gobierno: un acercamiento desde los programas gubernamentales. Estudio introductorio de Roberto Moreno Espinosa*. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública-Fondo de Cultura Económica.

Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación* educativa (pp. 293-328). Madrid: La muralla.

Said, E. W. (2005). *Cultura, identidad e historia*. Argentina: FCE.

San Martín, A. (1998). La cultura académica frente a la cultura audiovisual. *Revista de Psicodidáctica,* (5), 9-21. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517803003> ISSN 1136-1034

San Segundo, M. (2001). *Economía de la educación.* España: Síntesis.

Sánchez-Claros, J. (2014). Influencia de la cultura académica de origen en el desempeño docente de profesores universitarios noveles. *Historia y comunicación social*, 19 (Especial), 523-533. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/45046/42417

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.

Santos, L. F., Moreira, V., & Caballero, A. L. (2014). Cultura de la investigación en la universidad. Estudio realizado en una unidad académica de la Universidad de San Gregorio de Portoviejo. *Revista San Gregorio,* (8), 41-53. Recuperado de

https://redib.org/Record/oai_articulo789802-cultura-e-investigaci%C3%B3n-en-launiversidad-estudio-realizado-en-una-unidad-acad%C3%A9mica-de-la-universidadsan-gregorio-de-portoviejo

Sañudo, L. E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos,* (6), 83-98. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006

Saur, D. (2013). Interview with Rosa Nidia Buenfil Burgos. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/entrevista.php?num=39

Saussure, de F. (2014). *Curso de lingüística general*. México: Fontamara.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Argentina: Lumiere.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En R. Sautu, P. Boniolo, P. Dalle & R. Elbert (Autores), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (pp. 29-81). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (2020). *Datos estadísticos del nivel de Educación Superior en el Estado de Hidalgo.* Base de datos de la Estadística Educativa 911, Nivel Superior, ciclo escolar 2019-2020. México.

Schmelkes, S. (2000). *La calidad de la educación y gestión escolar*. México: SEP.

Schwandt, Th. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructivism. *Handbook of Qualitative Research* (pp. 189-214). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/313220117_Three_epistemological_stances_ for_qualitative_inquiry_Interpretivism_hermeneutics_and_social_constructivism/citati ons

Serrano, J. A. (2011). *Filosofía de la ciencia*. México: Trillas.

Sidicaro, R. (2008). La sociología de Pierre Bourdieu. En P. Bourdieu & J-C. Passeron (Autores), *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (pp. IX-XXXII). México: Siglo XXI.

Sieglin, V. (2019). Desempoderamiento de las comunidades académicas, acoso laboral y problemas de salud en las élites académicas de universidades estatales. En A. Basail (Coord.), *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización* (pp. 91-133). México: CLACSO-UNICACH-CESMECA.

Sierra de, M. T. (2012). *El desarrollo de la cultura académica en Instituciones de Educación Superior públicas en México*: *UNAM y UAM*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Silva, L. (2018). Castas y posición social. Un cuadro de mestizaje como reflejo del poder en la sociedad novohispana del siglo XVIII. *Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História-UFJF*, 4(8), 214-226. Recuperado de https://www.ufjf.br/facesdeclio/files/2014/09/8_L4_Lorenzo-Silva-Ortiz ArtigoLivre_214_226.pdf

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Solozábal, J. J. (1984). Una nota sobre el concepto de política. *Revista de estudios políticos (Nueva Época)*, (42), 137-162. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=26809

Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153- 174). Barcelona, España: Gedisa.

Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. España: Morata.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (2013). Estudio de casos cualitativos. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comps.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen III: Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Barcelona, España: Gedisa.

Stefoni, C. (2013). Formación de un enclave transnacional en la ciudad de Santiago de Chile. *Migraciones Internacionales*, *7*(1), 161-187. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15129650006

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Tamayo y Salmorón, R. (1998). *La universidad: epopeya medieval*. México: Huber, División de editorial Laguna.

Tamayo, M. (1997). Análisis de las políticas públicas. En R. Bañón & E. Carrillo (Comps.), *La nueva administración pública* (pp. 281-312). Madrid, España: Alianza Editorial.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona, España: Paidos.

Thoenig, J. C. (1999). El análisis de las Políticas Públicas. *Revista Universitas*, (93), 61-107. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000110&pid=S0121-516720090001000070001 1&lng=es

Thuillier, P. (1980). Una ciencia que molesta [Entrevista con Pierre Thuillier. La Recherche, núm. 112, junio de 1980, pp. 738-743] (Trad. E. M. Criado). En Bourdieu, P. (2008b). *Cuestiones de sociología* (pp. 20-37). España: Akal.

Touraine, A. (1980). Decadencia o transformación de las universidades? Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, UNESDOC. *Revista trimestral de educación*, X(2), 189-195. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000038710_spa?posInSet=2&queryId=d1 1 9fb42-b397-40ab-85c2-c7636416eb56

Treviño, E. (2015). Los otros sujetos de las políticas. Insumos conceptuales para estudiar a quien diseña e implementa iniciativas políticas en el campo de la educación. En E. Treviño & J. Carbajal (Coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 53-66). México: Balam.

Tyler, W. (1996). *Organización escolar*. España: Morata.

Urra, E., Muñoz, A., & Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería universitaria*, *10*(2), 50-57.

Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632013000200004&lng=es&tlng=es

Valenti, G., & Castillo, del G. (1997). Interés público y educación superior: un enfoque de la política pública. En: A. Mungaray & G. Valenti (Coords.), *Políticas públicas y educación superior.* México: ANUIES.

Van-Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, (186), 23-36. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=230577

Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-metodológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, S. A.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona, España: Gedisa.

Vasilachis, I. (2015). Prólogo a la edición en castellano. Investigación cualitativa: Proceso, política, representación, ética. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comps), *Manual de investigación cualitativa. Volumen IV: Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 11-42). Barcelona, España: Gedisa.

Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *EDUCAR*, *47*(1), 51-68. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836004

Vázquez, J. C., Campos, C. F., & Torijano, O. (2016). Aproximación Interdisciplinaria a las Reminiscencias del Sistema de Castas Colonial en México. *Diálogos Latinoamericanos,* (25), 44-56. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16249406004

Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto "política pública". *Desafíos*, 9(20), 149-187. Recuperado de https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/433

Velásquez, R. de F., & Gámez, R. (2016). Análisis de la cultura de los académicos en el contexto de las nuevas formas de producción del conocimiento. Caso de una universidad mexicana / Analysis of the Academic Culture in the context of new forms

of knowledge production. Case of a Mexican University. RICSH *Revista Iberoamericana De Las Ciencias Sociales Y Humanísticas*, 5(10), 309-350. Recuperado de https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/89

Velázquez, M. E. (2018). Calidades, castas y razas en el México virreinal: el uso de categorías y clasificaciones de las poblaciones de origen africano. *Estudios Ibero-Americanos*, 44(3), 435-446. Recuperado de https://www.redalyc.org/journal/1346/134658381005/html/

Mora-Escalante, E., (2015). La hermenéutica como corriente aplicada al campo de la educación de la enfermería. *Revista Educación*, 39(1), 13-20. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44033021002

Viales, R. (2006). Más allá del enclave en Centroamérica: aportes para una revisión conceptual a partir del caso de la región Caribe costarricense (1870-1950), *Iberoamericana*, VI(23), 97-111. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/41676095

Villavicencio, D. (2008). Los cambios recientes de la política de ciencia y tecnología en México: incentivos a la innovación. En J. M. Martínez (Coord.), *Generación y protección del conocimiento: propiedad intelectual, innovación y desarrollo económico* (pp. 333-362). México: Naciones Unidas CEPAL.

Vinokurov, E. (2007). What are enclaves and exclaves? En *A theory of enclaves* (pp. 9-54). Lexington books. Recuperado de https://mpra.ub.uni-muenchen.de/20936/1/MPRA_paper_20936.pdf

Wacquant, L. (2012). Durkheim y Bourdieu: la base común y sus fisuras. En I. Jiménez (Coord.), *Pierre Bourdieu: capital simbólico y magia social* (pp. 276-290). México: Siglo XXI.

Wallace, A., & Schirato, T. (1999). *Beginning university: Thinking, researching and writing for success*. Sydney: Athen and Unwin.

Weber, M. (2007). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Colofón.

Weber, M. (2010). *Qué es la burocracia?* México: Coyoacán.

Weber, M. (2014). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva.* México: FCE.

Weber, M. (2016). *El político y el científico.* México: Coyoacán.

Weiss, E. (2018). El desarrollo de la investigación educativa en México, avances y retos. En J. Hernández (Coord.), *Investigaciones Educativas* (pp. 415-443). México: Bonilla Artigas.

Wenger-Trayner, E. B. (2015). Comunidades de práctica. Una breve reflexión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Argentina, *Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías*, V, 1-8. Recuperado de http://www.pent.org.ar/sites/default/files/institucional/publicaciones/Breve%20introd uccio%CC%81n%20a%20las%20comunidades%20de%20pra%CC%81ctica.pdf

Williams, R. (1994). *Sociología de la cultura*. Barcelona, España: Paidós.

Witker, J. (1976). *Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Wittgenstein, L. (2017). *Tratado lógico filosófico*. Tirant to blanch

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. En G. Jüttemann (Comp.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (pp. 227-255). Weinheim: Beltz. Recuperado de: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/563/ssoar-1985-witzeldas_problemzentrierte_interview.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-1985-witzel-das_problemzentrierte_interview.pdf

Xi Shen & Xianghong Tian (2012). Academic Culture and Campus Culture of Universities. *Centro Canadiense de Ciencia y Educación*, 2(2), 61-65. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081480.pdf

Yin, R. K. (1989). *Case study reserch. Design and methods*. Londres: Sage.

Yurén C. T., Pons, B. L., & Briseño, S. (2016). La ética del reconocimiento: clave en la transformación de prácticas académicas. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, (50), 17-31. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039911

Yurén, M. T. (2015). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores.* México: Trillas.

Yurén, T., & Izquierdo, I. (2000). Ética y quehacer científico: De la estrategia identitaria a la estrategia política. *Perfiles educativos*, *22*(88), 21-45. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698200000020003&lng=es&tlng=es.

Yurén, T., Saenger, C., Escalante, A., & López, I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de los estudiantes. Estudio de casos. *Revista de Educación Superior*. 44(74), 75-99. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a5.pdf

Zamora, A. (2012). *Prácticas de la institucionalización de la investigación educativa, en el caso de la UPN: entre mandatos institucionales y sentidos singulares* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Zanatta, E., Yurén, T., & Faz, J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos (México, D.F.)*, *23*(62), 87-104. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01875795201000010004&lng=es&tlng=es.

Zorrilla, M. (2010). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 74-92. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/551/55114080005.pdf

Zubizarreta, A. (1998). *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*. México: Addison Wesley Longman.

Zúñiga, O. Y., Barona, C., García, P., Torres, S. A., & Zorrilla, M. L. (2011). La enseñanza experta en contexto universitario. ¿Qué se deja fuera en la regulación del trabajo académico? En R. Pérez & I. Monfredini (Coords), *Profesión académica: mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual* (pp. 107-119). México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

## Anexo 1.

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**
**DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**"PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y CULTURA ACADÉMICA DISCIPLNAR: CASO INVESTIGADORES CINCIDE, UAEH"**

Guía de entrevista dirigida a los profesores-investigadores del CINCIDE, del Área de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

**Objetivo:** Profundizar de manera particular en torno a la comprensión del problema vinculado a la relación entre Prácticas de Investigación Educativa y Cultura Académica Disciplinar, a partir de la contextualización del objeto de estudio que proporcionen los profesores-investigadores.

Nota: Los datos proporcionados en el presente instrumento de recogida de información, son completamente confidenciales y con propósitos explícitamente académicos.

**Fecha:**
**Nombre:** _____

**Cargo:** _____

**Actividades desarrolladas:** _____

**Tiempo de antigüedad:** _____

_____

1. Podría compartirnos, ¿cuándo y cómo fue el momento en que se inició en el oficio de investigador?
2. En este sentido, desde su inicio hasta la actualidad, ¿qué considera que haya sido lo que detonó su interés y/o gusto por esta actividad?
3. La intención de desarrollar investigación educativa, ¿siempre estuvo presente en usted? ¿De qué manera?
4. A lo largo de su trayectoria como investigador, ¿cuáles son las experiencias que le han parecido más satisfactorias y desalentadoras? ¿En qué sentido?
   (**Destacar elementos coyunturales y propios a la actividad investigativa: educativos, políticos, de gestión de recursos, administrativos, económicos o financieros, etc. Así como intereses, empatías, encuentros, creencias, etc.).
5. De manera particular, ¿podría compartirnos, su experiencia como investigador, al interior de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, y específicamente en el Área de Ciencias de la Educación?
6. De ser el caso, por desarrollar investigación en el Área de Educación, ¿considera que ésta, define cierto tipo de orientaciones (significados) compartidos con otros colegas, que pueden o no vincularse con normas, valores, filosofías, perspectivas, creencias, expectativas, actitudes que sean distintivas del área y diferentes a otros campos disciplinares? ¿De qué manera o cómo?
7. Desde su experiencia como académico, ¿cuáles considera que son las principales influencias externas que inciden en la práctica investigativa que usted realiza? (por ejemplo, aparatos institucionales burocráticos vinculado con la política educativa nacional, internacional). ¿De qué manera influyen en su práctica investigativa?
8. Para Usted ¿cuál es el objetivo de realizar investigación educativa al interior de las Instituciones de Educación Superior? ¿Considera que se cumple?
9. ¿Cuál es su opinión respecto a las condiciones existentes para realizar investigación educativa en México? (**Señalar: facilidades, complejidades y/o apoyos, entre otros).

10. Desde su perspectiva, ¿cómo ha sido su experiencia a lo largo de su trabajo en esta universidad, y específicamente, en el Área de Educación, al encontrarse con sus colegas que cuentan con distintos perfiles y trayectorias académicas, profesionales y laborales a las de usted?
11. Podría compartirnos, ¿de qué manera se elige el ejercicio del liderazgo para el desarrollo de una investigación, en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) de la que usted forma parte?
    (**Se designa, se elige democráticamente, se autopromueven, etc. ¿Qué opina al respecto?)
12. En su opinión, ¿considera que las LGAC, definidas en el Área de Ciencias de la Educación, son actualmente pertinentes en el campo educativo? Explique de qué manera.
13. ¿Existe relación entre el desarrollo de las Prácticas de Investigación Educativa que usted desarrolla al interior del Cuerpo Académico al que pertenece, con la forma en que concibe los procesos de construcción, difusión y aplicación del conocimiento en educación? ¿Cómo es?
14. ¿Existe vinculación entre la investigación que se desarrolla al interior de esta universidad, con la política educativa a nivel nacional y estatal? ¿Cómo es? Profundizar en ello.
15. ¿Existe una relación entre la investigación que se desarrolla al interior de esta universidad, con el contexto social, cultural, económico y político regional? ¿Cómo es?
16. Podría compartirnos, ¿cómo y de qué manera ha sido su experiencia profesional, laboral, formativa y personal, al estar adscrito a esta universidad?
17. ¿Cómo definiría al académico –en el marco de esta institución y del Área de Ciencias de la Educación? ¿Usted se percibe a sí mismo de esa manera o habría alguna diferencia?
18. Desde su perspectiva, ¿considera que el ser profesor-investigador al interior de las universidades, en general; y en la UAEH, en particular, otorga algunos rasgos de distinción, prestigio y/o reconocimiento? ¿De qué manera?
19. ¿Algo más que quisiera agregar?

**¡Gracias por su colaboración!**

jaa/04122020.

## Anexo 2.

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**
**DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**"PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y CULTURA ACADÉMICA DISCIPLNAR: CASO INVESTIGADORES CINCIDE, UAEH"**

Encuesta dirigida a los profesores-investigadores del CINCIDE, del Área de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

**Objetivo:** Generar información en torno a las trayectorias académicas, profesionales y/o laborales de los profesores-investigadores, con la finalidad de sistematizar y objetivar el *habitus de clase* existente al interior de los Cuerpos Académicos.

La presente encuesta, contiene preguntas abiertas y cerradas, que, a su vez, están clasificadas en: a) preguntas relativas a propiedades sociodemográficas básicas, b) preguntas concernientes a actitudes, y c) preguntas referidas a comportamientos.

Nota: Los datos proporcionados en el presente instrumento de recogida de información, son completamente confidenciales y con propósitos explícitamente académicos.

Hora de inicio:

Fecha:

**1. DATOS GENERALES**

1.1 Nombre completo:
Apellido paterno Apellido materno Nombre (s)

1.2 Sexo: M ( ) F ( ) Edad:

1.3 Lugar de nacimiento:

1.4 Lugar de residencia:

1.5 Número de integrantes en la familia y el lugar que usted ocupa en ella:

1.6 Indique a qué se dedican los integrantes de su familia y el tiempo por el cual han desarrollado dicha actividad:

| | **Actividad** | **Tiempo** |
|---|---|---|
| 1.6.1 Madre | | |
| 1.6.2 Padre | | |
| 1.6.3 Hermanos (as) | | |
| 1.6.4 Abuelos (as) | | |
| 1.6.5 Esposo (a) | | |
| 1.6.6 Concubino (a) | | |

1.7 Indique su estado civil y con quién vive actualmente:

| | Estado civil | Vive con |
|---|---|---|
| 1.7.1 Soltero (a) | | |
| 1.7.2 Casado (a) | | |
| 1.7.3 Viudo (a) | | |
| 1.7.4 Unión libre | | |
| 1.7.5 Separado (a) | | |
| 1.7.6 Divorciado (a) | | |
| 1.7.7 Otro | | |

## 2. FORMACIÓN ACADÉMICA

2.1 Estudios profesionales

| Nivel | Nombre | Institución | Periodo o fecha | Documento obtenido |
|---|---|---|---|---|
| 2.1.1 Licenciatura | | | | |
| 2.1.2 Posgrado | | | | |
| 2.1.2.1 Especialidad | | | | |
| 2.1.2.2 Maestría | | | | |
| 2.1.2.3 Doctorado | | | | |
| 2.1.2.4 Posdoctorado | | | | |

2.2 Formación continua

2.2.1 Indique por favor, las dos últimas participaciones que hayan tenido lugar en su formación, en los rubros abajo mencionados; así como las que considere han sido más gratificantes a lo largo de su formación académica:

| | Nombre | Institución | Fecha | Forma de participación. Título del trabajo | Actividades con mayor gratificación. Indique motivo. |
|---|---|---|---|---|---|
| Diplomado | | | | | |
| Taller | | | | | |
| Curso | | | | | |
| Simposio | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Otros | | | | | |

**3. INSTITUCIÓN DE ADSCRIPCIÓN**

En los siguientes rubros, indique y/o señale, por favor, la opción de respuesta que corresponda:

| Rubro | Opciones de respuesta | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3.1 Nombre de la institución | **Indique. | | | | |
| 3.2 Tiempo de antigüedad laborando para esta institución | a) 1 a 5 años | b) 6 a 10 años | c) 11 a 15 años | d) 16 años en adelante | e) Otro (especifique) |
| 3.3 Forma de ingreso a la institución | a) Por examen de oposición | b) Por mantener redes o relaciones de colaboración con colegas | c) Por mantener lazos amicales dentro de la institución | d) Por mantener relaciones con familiares dentro de la institución | e) Otro (especifique) |
| 3.4 Área de adscripción actual y tipo de contrato | **Indique área de adscripción.<br>a) Indefinido | b) Temporal | c) Por actividad o tiempo determinado | d) De base | e) Otro (especifique) |
| 3.5 Clasificación en razón del tiempo que dedica a sus actividades | a) Académico de tiempo completo | b) Académico de medio tiempo | c) Profesor de tiempo completo | d) Profesor por asignatura | e) Otro (especifique) |
| 3.6 Categoría en atención a las actividades que realiza | a) Profesor por asignatura | b) Técnico docente asistente o técnico docente asociado | c) Técnico docente titular | d) Profesor-investigador asociado | e) E) Profesor-investigador titular |
| 3.7 Cargo ocupado actualmente y tiempo de antigüedad en éste | **Indique cargo ocupado.<br>a) 1 a 5 años | b) 6 a 10 años | c) 11 a 15 años | d) 16 años en adelante | e) Otro (especifique) |
| 3.8 Forma de obtención del cargo | **Indique. | | | | |
| 3.9 Actividades desarrolladas | a) Docencia | b) Investigación | c) Divulgación | d) Gestión | e) Otra (especifique) |
| 3.10 Ingresos mensuales aproximados | a) De $ 1,000.00 M.N. a $ 5,000.00 M.N. | b) De $ 6,000.00 M.N. a $10,000.00 M.N. | c) De $ 11,000.00 M.N. a $15,000.00 M.N. | d) De $ 16,000.00 M.N. en adelante | e) Otro (especifique) |

3.11 Actualmente, ¿está dedicado de tiempo completo a prestar sus servicios para esta institución? De ser negativa su respuesta, ¿podría especificar al respecto, por favor?

## 4. RESUMEN CURRICULAR

En los siguientes rubros, por favor, mencione aquellas actividades en las que se ha desempeñado, e indique las que considere son o han sido trascendentes en su trayectoria laboral.

| Funciones | Actividades o título del trabajo | Institución | Fecha o periodo | Actividades de mayor trascendencia en su trayectoria laboral. Indique motivo. |
|---|---|---|---|---|
| 4.1 Docencia | | | | |
| 4.2 Investigación | | | | |
| 4.3 Difusión | | | | |
| 4.4 Cargos académicos y/o administrativos | | | | |
| 4.5 Reconocimientos | | | | |
| 4.6 Perfil Deseable PRODEP, Padrón de Investigadores de la Universidad, Miembro SNI | | | | |
| 4.7 Otros | | | | |

## 5. INGRESO Y PERMANENCIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

5.1 Forma de ingreso al área:

5.2 Línea (s) de Generación y Aplicación del Conocimiento que desarrolla:

5.3 ¿Siempre ha desarrollado investigación en esa Línea (s) de Generación y Aplicación del Conocimiento? De ser negativa su respuesta, señale en qué otra (s) Línea (s) de Generación y Aplicación del Conocimiento ha participado:

5.4 Menciones dos motivos por los cuales ingresó al cuerpo académico al que actualmente pertenece:

5.5 Medio de información por el cual tuvo conocimiento de la oportunidad para pertenecer a esta área:

5.6 ¿Considera que los motivos por los cuales ingresó a este cuerpo académico, actualmente se están cumpliendo? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

5.7 ¿Considera que es coherente la investigación que se desarrolla en el área, con respecto a las demandas sociales que, en el campo educativo, se vislumbran actualmente? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

5.8 Podría compartirnos brevemente, ¿cómo es la relación entre los integrantes del cuerpo académico al que pertenece?

## 6. GUSTOS PERSONALES Y OTROS

6.1 ¿Habla o tiene alguna habilidad de lecto-escritura en otro idioma aparte del español? Sí ( ) No ( ). De las siguientes opciones, ¿podría indicarnos cuál o cuáles son, el momento en los que hace uso de ellos, si fue aprendido en casa o en otro contexto, y el motivo por el cual se interesó en aprenderlo?

| Idioma | Uso | Aprendido en: | Motivo de interés |
|---|---|---|---|
| a) Inglés | | | |
| b) Francés | | | |
| c) Italiano | | | |
| d) Portugués | | | |
| e) Mandarín | | | |
| f) Lengua indígena (especifique) | | | |
| g) Otro (especifique) | | | |

6.2 ¿Considera importante el manejo de otro idioma aparte del español, debido a la actividad académica a la que se dedica? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

6.3 ¿Podría indicar si profesa o practica alguna religión? Sí ( ) No ( ). De las opciones presentadas a continuación, indique ¿cuál es, el tiempo de adhesión a la misma y cuál fue el medio y/o contexto en que se incorporó a ella?

| Religión | Tiempo de adhesión | Incorporación |
|---|---|---|
| a) Católica | | |
| b) Ortodoxa | | |
| c) Protestante | | |
| d) Pentecostal/evangélica/cristiana | | |
| e) Bíblica | | |
| f) De origen oriental | | |

| | | |
|---|---|---|
| g) Judaíca | | |
| h) Islámica | | |
| i) New Age | | |
| j) Escuelas esotéricas | | |
| k) Raíces étnicas | | |
| l) Espiritualista | | |
| m) Cultos populares | | |
| n) Sin religión | | |
| o) Religón no específica | | |
| p) Irreligiosidad | | |
| q) Otros movimientos religiosos (especifique) | | |

6.4 De acuerdo con las siguientes opciones contextuales que se le presentan, por favor, ¿podría mencionarnos los valores que considera están presentes en su práctica diaria y el motivo de ello?

| Contexto | Valor (es) | Motivo |
|---|---|---|
| a) Familiar | | |
| b) Laboral y/o profesional | | |
| c) Social | | |
| d) Político | | |
| e) Cultural | | |
| f) Otro | | |

6.5 ¿Practica algún deporte? Sí ( ) No ( ). De las opciones que se le presentan a continuación, podría señalar ¿cuál o cuáles son; así como desde cuándo y con qué frecuencia lo (s) practica?

| Deporte | A partir de | Frecuencia |
|---|---|---|
| a) Atletismo | | |
| b) Ciclismo | | |
| c) Baloncesto | | |
| d) Deportes acuáticos | | |
| e) Equitación | | |
| f) Gimnasia | | |
| g) Fútbol soccer | | |
| h) Fútbol americano | | |

| | | |
|---|---|---|
| i) Lucha (especifique tipo de lucha) | | |
| j) Tenis (especifique: de mesa o de cancha) | | |
| k) Voleibol (especifique: de salón o playero) | | |
| l) Artes marciales | | |
| m) Remo | | |
| n) Otro (s) especifique | | |

6.6 ¿Tiene algún gusto por las bellas artes? De ser así, ¿podría indicar por cuál, el origen de su gusto, así como el título de alguna obra y su autor?

6.7 ¿Desarrolla o practica alguna manifestación artística (pintura, escultura, música, cine, literatura, fotografía, danza)? Sí ( ) No ( ) ¿Cuál? ¿Cuánto tiempo a la semana dedica a ello?

6.8 ¿A qué se dedica en sus tiempos de ocio?

6.9 ¿Podría indicar, con qué frecuencia recurre a las redes sociales y con qué fines las utiliza?

6.10 De las siguientes opciones, ¿cuál (es) considera que es el medio más idóneo para comunicarse e informarse y por qué? ¿Utiliza alguno con mayor frecuencia? ¿Cuál?

| Medio | Nombre | Frecuencia |
|---|---|---|
| a) Impreso | | |
| b) Electrónico | | |
| c) Televisión | | |
| d) Radio | | |
| e) Otro | | |

6.11 ¿Simpatiza o milita como miembro activo en algún partido político? Sí ( ) No ( ) ¿Por cuál? Indique sus motivos.

6.12 ¿Siente algún rechazo por algún tipo de manifestación artística? Sí ( ) No ( ) ¿Por cuál? ¿Por qué?

6.13 En periodos vacacionales y demás tiempos de esparcimiento, ¿acostumbra a vacacionar en lugares dentro del país o del extranjero? Sí ( ) No ( ) ¿Con qué frecuencia lo hace?

6.14 Actualmente, ¿pertenece a algún club social, cultural, deportivo u otro? Sí ( ) No ( ) ¿De qué tipo es al que usted pertenece? ¿Qué tan importante es para usted?

6.15 En caso de requerir de su apoyo para el desarrollo del proyecto de investigación que actualmente se está realizando, ¿estaría dispuesto a colaborar para ahondar en alguno de los rubros aducidos?

Teléfono:
E-mail:
Otro (s) medio (s):

Hora de término:

**¡Gracias por su colaboración!**

jaa/04122020.

*Nota:* Adaptado de "Análisis del impacto de las prácticas de investigación educativa de los profesores investigadores de la UPN-H, en los procesos de formación para la investigación de los alumnos de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, Sede General Pachuca 2014-2015", por J. Anzaldo, 2016, (Tesis de maestría). Recuperada de http://dbci.uaeh.edu.mx/janium-bin/detalle.pl?Id=20210317184542#

## Anexo 3. Consentimiento informado

Por este medio el (la) que suscribe: _____, Profesor-Investigador del Área de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Hidalgo.

Autorizo a Jaqueline Anzaldo Álvarez, estudiante del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, para que haga uso de la información que proporciono por diversos medios: grabaciones, videos, documentos escritos, encuestas, cuestionarios y entrevistas, para la realización de la tesis denominada "Prácticas de investigación educativa y cultura académica disciplinar: caso investigadores CINCIDE, UAEH", así como para las ponencias, artículos y publicaciones, que se desprendan de la misma, toda vez que me ha explicado los objetivos de dicha tesis.

Se me ha dado a conocer, además, que el carácter de la información es del todo confidencial y anónima, y se utilizará sólo con fines académicos y científicos.

Una vez aceptada mi participación y para constancia de lo anterior plasmo mi firma.

_____

Lugar y fecha