



# **Educación y formación investigativa a nivel posgrado**

Reflexiones  
epistemológicas,  
teóricas  
y metodológicas  
sobre prácticas  
investigativas



**Armando Ulises  
Cerón Martínez**  
Coordinador



# **Educación y formación investigativa a nivel posgrado**

**Reflexiones epistemológicas y  
metodológicas sobre prácticas  
investigativas**



Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

Área Académica de Ciencias de la Educación



CONSEJO  
EDITORIAL

La publicación de este libro se financió con recursos PROFOCIE 2014-15.

Este libro fue dictaminado por pares externos.



# **Educación y formación investigativa a nivel posgrado**

## **Reflexiones epistemológicas y metodológicas sobre prácticas investigativas**

Armando Ulises Cerón Martínez  
Coordinador



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
Pachuca de Soto, Hidalgo, México

2023

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**

Octavio Castillo Acosta  
*Rector*

Julio César Leines Medécigo  
*Secretario General*

Marco Antonio Alfaro Morales  
*Coordinador de la División de Extensión de la Cultura*

Ivonne Juárez Ramírez  
*Directora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades*

**Fondo Editorial**

Asael Ortiz Lazcano  
*Director de Ediciones y Publicaciones*

Joselito Medina Marín  
*Subdirector de Ediciones y Publicaciones*

Primera edición electrónica: 2023

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
Abasolo 600, Col. Centro, Pachuca de Soto, Hidalgo, México, C.P. 42000  
Dirección electrónica: editor@uaeh.edu.mx

El contenido y el tratamiento de los trabajos que componen este libro son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

**ISBN: 978-607-482-816-0**

Esta obra está autorizada bajo la licencia internacional Creative Commons Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd) No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas. Para ver una copia de la licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



Hecho en México/*Printed in México*



# Índice

Introducción	9
<b>El flujo de capitales y sus reconversiones en el espacio social</b>	<b>21</b>
<i>Armando Ulises Cerón Martínez</i>	
<b>La investigación institucionalizada. Experiencia en un programa de posgrado</b>	<b>49</b>
<i>Amelia Molina García</i>	
<i>Armando Ulises Cerón Martínez</i>	
<b>La dimensión temporal en los procesos de inculcación investigativa a nivel posgrado</b>	<b>61</b>
<i>Armando Ulises Cerón Martínez</i>	
<i>Christian Israel Ponce Crespo</i>	
<b>Los eventos exógenos: un factor de incidencia de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH</b>	<b>71</b>
<i>Armando Ulises Cerón Martínez</i>	
<i>Alma Delia Torquemada González</i>	
<b>Ciencia e investigación educativa. La visión dominante</b>	<b>79</b>
<i>Armando Ulises Cerón Martínez</i>	
<i>Christian Israel Ponce Crespo</i>	
<i>Alma Delia Torquemada González</i>	

---

<b>Campo, capital y habitus: su uso en un congreso de investigación educativa</b>	<b>107</b>
---	------------

*Armando Ulises Cerón Martínez*  
*Christian Israel Ponce Crespo*  
*Alma Delia Torquemada González*

---

Conclusiones	117
--------------	-----

---

Referencias	121
-------------	-----

---

*“Gloria a Dios en las alturas,  
recogieron las basuras  
de mi calle, ayer a oscuras  
y hoy sembrada de bombillas.*

*Y colgaron de un cordel  
de esquina a esquina un cartel  
y banderas de papel  
verdes, rojas y amarillas.*

*Y al darles el sol la espalda  
revolotean las faldas  
bajo un manto de guirnalda  
para que el cielo no vea.*

*En la noche de San Juan,  
cómo comparten su pan,  
su mujer y su galán,  
gentes de cien mil raleas.*

*Apurad  
que allí os espero si queréis venir  
pues cae la noche y ya se van  
nuestras miserias a dormir.*

*Vamos subiendo la cuesta  
que arriba mi calle  
se vistió de fiesta.*

*Y hoy el noble y el villano,  
el prohombre y el gusano  
bailan y se dan la mano  
sin importarles la facha.*

*Juntos los encuentra el sol  
a la sombra de un farol  
empapados en alcohol  
magreando a una muchacha.*

*Y con la resaca a cuestras  
vuelve el pobre a su pobreza,  
vuelve el rico a su riqueza  
y el señor cura a sus misas.*

*Se despertó el bien y el mal  
la zorra pobre vuelve al portal,  
la zorra rica vuelve al rosal,  
y el avaro a las divisas.*

*Se acabó,  
el sol nos dice que llegó el final,  
por una noche se olvidó  
que cada uno es cada cual.*

*Vamos bajando la cuesta  
que arriba en mi calle  
se acabó la fiesta.”*

***Joan Manuel Serrat, “La fiesta”***

# Introducción

*Armando Ulises Cerón Martínez*

*“No sabemos lo que nos pasa y eso  
es precisamente lo que nos pasa.”*

*Ortega y Gasset*

Un primer libro es motivo de fiesta y algarabía, al menos para sus autores, aunque también hay (auto) invitados que pueden o no compartir esa alegría. Han pasado los tiempos en que “tener un hijo, plantar un árbol y escribir un libro” eran algunas de las metas más dignas de la vida para el hombre medianamente cultivado en occidente. Hoy son otras condiciones y otros los valores que dominan. A diferencia de los siglos que nos han antecedido, la producción de información ha pasado, con creces, lo que en ocasiones era algo casi secreto de unos cuantos, arribando a lo que se ha denominado la sociedad de la información, lo que por supuesto no implica que esa información se transforme fenoménicamente en conocimiento por el solo hecho de estar expuestos a ella. Frente al fenómeno de saturación informativa que hoy nos apabulla, podría decirse que cualquiera puede escribir un libro, más cuando esto es una exigencia de una normatividad implícita que se impone a las prácticas de las universidades en el México de principios del siglo XXI.

Bajo esta óptica de cambio pensamos que un libro, si tuviera intencionalidad *per se*, aspiraría a ser leído. Pero sabemos que la intencionalidad es un atributo humano y, por lo tanto, la supuesta intencionalidad está fuera del libro mismo, por lo que se puede cuestionar: ¿qué más puede hacerse con un libro? Para responder a la pregunta se puede echar mano

del bagaje sociológico y comprender la respuesta ofrecida más adelante.

De entrada, un libro hay que mirarlo en su dimensión social, es decir, relacional. Una de esas relaciones es la del texto con el contexto. En efecto, así como la *Biblia* es el libro sagrado para un creyente de convicciones judeocristianas por considerarlo la “Palabra de Dios”, sería incorrecto pensar que ese libro haya descendido del cielo ya encuadernado y empastado, inclusive con el índice y el orden de libros que le componen tal y como hoy se conoce, pues esto sería ignorar todos los siglos que han sido necesarios para su compilación y lo que esta ha implicado. De manera similar, un libro secular tiene historia y, por lo tanto, un desarrollo, una serie de cambios que de ser ignorados pueden llevar a la reificación en el caso de un buen recibimiento de la obra en cuestión.

La hermenéutica clásica (Gadamer, 1993), con su noción de *círculo hermenéutico*, enseña que para comprender una palabra hay que pensarla como parte de una oración, y la oración como parte del párrafo, y este de una página, y a la vez la página es parte de un capítulo y este a la vez es parte del libro; el libro, a la vez, es parte de la producción total de un autor en un momento específico de su vida y el autor es parte de su época, y esta es parte del contexto histórico en el que se inserta; así es prudente tratar de entender lo que es un libro particular. Este libro no es la excepción de este principio hermenéutico, pues tiene pertenencia a un contexto específico, el de sus condiciones sociales de producción, que aquí se consideran *protomodernas*.

A diferencia de otras épocas en donde la humanidad producía libros por el placer de escribirlos y que estos fueran leídos, comentados, alabados, y criticados, los libros académicos en México, en los albores del siglo XXI, tienen nuevos usos que no necesariamente empatan con los aquí descritos. La sociedad mexicana es tan *sui generis* que no sería disparatado pensar que si bien los europeos en algún momento inventaron la corriente del surrealismo, los mexicanos lo practicamos de forma cotidiana. Con ayuda del mecanismo sociológico de la relativización (Berger, 1996) se pretende avanzar más en el propósito de contextualización histórica de este libro desde una postura teórica que permita explicar su sentido.

Las sociedades latinoamericanas no son ni modernas ni posmodernas,

según los esquemas teóricos propuestos: es más adecuado pensarlas como *protomodernas*, o sea, con una primitiva e incipiente modernidad que no ha roto del todo sus vínculos tradicionales y además aquejadas con las influencias posmodernas.

Una sociedad *protomoderna* sería el esbozo mal trazado de una caricatura sobre lo que se ha llamado *el proyecto de modernidad*. No bien se ha iniciado el camino hacia una incipiente sociedad democrática propia de la modernidad occidental, los males propios de las sociedades posmodernas ya aquejan a la sociedad mexicana, persistiendo también características de las sociedades tradicionales, resultando en una serie de fenómenos que asombran a la más sencilla de las razones: los (mal) llamados *ninis* (aquellos jóvenes que ni estudian ni trabajan y que siguen viviendo en la casa familiar a costa de los padres o tutores); la violencia cuasi institucionalizada por los *cárteles* del hampa que cunde por doquier con la colusión de actores políticos; tener en México al hombre más rico del mundo cuyo principal mérito es el haber sido privilegiado con la ventajosa relación de actores políticos bien posicionados en la farándula política (y por cierto, Bill Gates, dueño de Microsoft, ha aportado más al mundo con su industria que Carlos Slim); tener un Sistema Nacional de Investigadores que evalúa a todos los investigadores con parámetros que provienen de las ciencias naturales y no de las sociales; promover la eterna formación del docente (chivo expiatorio de los males de nuestras sociedades); la violencia escolar no solo entre pares sino incluso de alumnos a maestros (en España ser docente es una actividad por demás estresante, y México no está nada lejos de ello); el aumento de horas de las jornadas laborales cuando en Europa se promueve la disminución de estas (el caso de Holanda es por demás ilustrativo al respecto), con la desventaja de contratos de trabajo por tres meses para no generar antigüedad ni prestaciones, etcétera.

Con este contexto no es difícil concluir que una sociedad protomoderna posee instituciones protomodernas, incluidas las educativas. El respetable “papel de las universidades” en contextos de modernidad apela al lugar central de los académicos y los investigadores para el desarrollo de las sociedades. De acuerdo con Figueroa (2013: 10-11), las cuatro funciones esenciales de la universidad son:

- a) La generación de conocimiento para la producción y, si es el caso, el procesamiento de las aplicaciones productivas del mismo.
- b) La producción de fuerza de trabajo altamente calificada, que se ocupa tanto en la producción material como en los servicios.
- c) La generación de los cuadros para la conducción económica, social y política de los países.
- d) La producción de ideología, incluida la crítica orientada al mejoramiento del estado de cosas en la sociedad.

¿Es que la universidad mexicana encaja en estos perfiles? Difícilmente. En contextos *protomodernos* las universidades se han convertido en lo que Porter (2005) llama *universidades de papel*, que se caracterizan por su simulación, su exagerada burocratización de todo tipo de trámites:

Vale la pena mencionar que todos sabemos, independientemente de cualquier evaluación, qué instituciones y qué académicos cumplen, valen y aportan. Es solo cuestión de preguntar. ¿Para qué aplicar cuestionarios y contabilidades que, siempre en el mejor de los casos, nos indicarán lo que ya sabemos? ¿Por qué correr el riesgo de aplicar instrumentos que, como sucede comúnmente, califican a instituciones e individuos no por sus aportes sino por su apego a la norma? Este es el paso que se da para intentar desplazar la libertad de decidir y actuar por conductas sometidas que no tienen sino que callar y obedecer (Ibarra, en Porter, 2005: 5).

Y si se asume la parábola del papel y su relación con las universidades, se podría cuestionar sobre la *universidad sin papel* en un doble sentido, tanto físico como teleológico. En el primer sentido, la ausencia de papel higiénico en los baños de algunas universidades públicas causa asombro a profesores y estudiantes extranjeros cuando hay necesidad de usarlos, pero les deja perplejos saber de forma contrastante que en los baños privados de los directivos de esas universidades es impensable la falta de papel higiénico. Y yendo más adelante, el espasmo pone en *shock* la mirada



extranjera (y obviamente a la nativa) que llega a atestiguar sobre el alto grado de simulación que ejercen los funcionarios de dichas instituciones en periodos de evaluación de asociaciones certificadoras como la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO) al limpiar lugares que por lo regular están descuidados, poner personal y equipos de cómputo donde no los hay y, efectivamente, encontrar papel higiénico en los baños cuando generalmente brilla por su ausencia. Tras terminar la visita de los evaluadores en espera de la acreditación, todo vuelve a la normalidad, la farándula termina, tal como señala Serrat en “La fiesta”:

Y con la resaca a cuestras  
vuelve el pobre a su pobreza,  
vuelve el rico a su riqueza  
y el señor cura a sus misas.

Se despertó el bien y el mal  
la zorra pobre vuelve al portal,  
la zorra rica vuelve al rosal,  
y el avaro a las divisas.

Se acabó,  
el sol nos dice que llegó el final,  
por una noche se olvidó  
que cada uno es cada cual.

Vamos bajando la cuesta  
que arriba en mi calle  
se acabó la fiesta.”

Lo anterior no es sino una manera de objetivar el problema de los recursos en las universidades mexicanas de principios del siglo XXI. Ahora las universidades tienen que competir por recursos, y son los académicos las *vedettes* que tienen que salir y conseguir el dinero si quieren tener

soporte para sus labores. ¿No es un tipo de prostitución académica el intercambio de saberes para la investigación por recursos y dinero? Y una vez que llegan los recursos es triste pensar que quien los consiguió no siempre tiene la libertad plena de administrarlos según las necesidades del proyecto para el que se otorgó el recurso.

Esto lleva al segundo sentido: la universidad mexicana carece del rol protagónico que llegó a tener en el siglo XX, pues ahora el sentido, la dirección, ya ni siquiera surge de las políticas internas, sino de entidades supranacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros. ¿Hacia dónde va la universidad mexicana del siglo XXI? Por la búsqueda de indicadores que, al menos en los reportes, les hagan aparecer como espacios serios de trabajo, rigurosos y de valía para la sociedad, donde se produzca la creencia de que ha valido la pena invertir en ella.

Con esto en mente, me permito regresar a la pregunta de inicio: ¿qué puede hacerse con un libro que ha sido producido en el marco de una institución educativa protomoderna? Un libro no solo puede ser leído. También puede ser ignorado, fotocopiado, pirateado, quemado, digitalizado, vendido, regalado, compartido, plagiado, entre otros usos. Y el lector dirá: “¿A qué viene el sarcasmo sobre el uso de un libro?”. Pues bien, ante las asombrosas paradojas de nuestra sociedad mexicana, hemos sido testigos de cómo hay libros producidos académicamente que tienen un nuevo uso: el ser contados cuantitativamente y convertirlos en indicadores de productividad institucional.

En efecto, hoy hay libros que se escriben para los evaluadores, quienes no los leen sino se limitan a contarlos a fin de ser parte de los informes institucionales que los presumen por su impacto cuantitativo en tanto indicador, pero ni pensarlos para el posible impacto con la comunidad de colegas de las tribus académicas. Cuando se ha pensado en este libro no se ha considerado esta opción, al menos en primera instancia.

Sin pretenderlo una obra maestra, este libro es más bien un conjunto de trabajos de maestros de educación superior con aspiraciones al oficio de investigador con intereses comunes: la investigación educativa. Son

trabajos que previamente han sido artículos arbitrados, o ponencias presentadas en congresos educativos, como el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) del Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE) en diversas ediciones, entre otros.

El orden de exposición responde a cuestiones de una lógica sencilla: se abre con una exposición analítica en torno a una cultura teórica particular, la del sociólogo bearnés Pierre Bourdieu que, propuesta para ser empleada en la investigación social más que para la retórica conceptual, toma como objeto de reflexión empírica a la universidad, y específicamente a dos posgrados en educación con orientación investigativa: la Maestría en Ciencias de la Educación (MECED) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y la Maestría Campo Práctica Educativa (MECPE) de la Universidad Pedagógica Nacional en el Estado de Hidalgo (UPNH). No solo se hacen reflexiones de lo que sucede en ambos programas de manera interna, sino que en algunos trabajos se les vincula con eventos académicos exógenos, como el CNIE del COMIE.

En otras palabras, este libro es un conjunto de trabajos que al haber sido leídos, evaluados, presentados, comentados y discutidos con colegas interesados en la investigación educativa, aspiran a ser un testimonio del desarrollo de un trabajo colectivo del grupo de investigación: *Estudios emergentes sobre formación e investigación en estudios superiores y posgraduantes en educación*, que pertenece al Área Académica de Ciencias de la Educación de la UAEH.

El primer trabajo, titulado “El flujo de capitales y sus reconversiones en el espacio social”, apareció en la revista *Cintéotl* en 2007 bajo el nombre “Reconocimiento simbólico y poder en la obra de Pierre Bourdieu. El juego de las acreditaciones” e invita al lector a detectar las herramientas analíticas con las que hemos estado trabajando quienes escribimos a lo largo del texto. Si bien es una reflexión con estilo personal sobre la obra de Pierre Bourdieu, tras exponer los conceptos clave de su obra en estado teórico, aterriza en dos casos empíricos en los que se pretende ilustrar de forma somera un uso posible de los mismos, por lo que hay un ejercicio de rescatar a Bourdieu en estado práctico. Siendo un trabajo introductorio se aprovecha su contenido para exponer en forma sintética el pensamiento

teórico de un Pierre Bourdieu maduro que conjugó su perspectiva con tres conceptos nodales: *campo*, *habitus* y *capital*, para después aplicarlos en un caso concreto sobre la manera como se invierten los diversos capitales en juego para acrecentarlos en volumen y estructura, según el estado de la relación de fuerzas en juego en un momento dado.

Como se verá más adelante, los conceptos mencionados han ido teniendo una modificación paulatina (al menos entre quienes participamos en este libro) basada en la misma obra de Pierre Bourdieu. De ahí que se prefiera usar mejor la noción igualmente bourdiana de *posición* y evitar la ambigua de *campo*, pues la primera, rescatada en su dimensión relacional, entreteje a la segunda; asimismo ocurre con la de *disposición* por la de *habitus* dado que este está constituido por la noción que le sustituye, de tal manera que se puede entender que todo *habitus* es un sistema de disposiciones, pero no toda disposición es un *habitus*. Por razones similares, la noción de *dispositivo* se prefiere a la de *capital* cuando es procedente. En lo posible, se hace mención de ello en la parte donde se aplica este criterio en cada capítulo debido a la popularidad tanto del sociólogo bearnés como de sus conceptos nodales.

El siguiente trabajo “La investigación institucionalizada. Experiencia en un programa de posgrado” es una ponencia presentada en la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE, por sus siglas en francés) en 2014, y aparece en las memorias electrónicas bajo el nombre de “*L’utilisation inconsidérée des intrants pour la construction de l’objet de l’étude*”. Es un trabajo de descripción analítica de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, que sitúa al lector en el contexto sociohistórico del surgimiento del programa y de la historicidad institucionalizada en tres etapas por las que transitan sus estudiantes. El tiempo del posgrado para la formación de *habitus* investigativos es insuficiente, según lo denota la experiencia de los autores. Se propone que hay tres componentes básicos de un objeto de estudio (temático, empírico y epistemológico), y se considera que el más difícil de incorporar es el teórico, porque demanda de mayor inversión de tiempo, y en las aceleradas, heterogéneas y cambiantes condiciones de la maestría en cuestión, el tiempo no es un factor que favorezca el desarrollo

de disposiciones a la investigación.

Basándose en la noción bourdiana de *trayectoria social*, “La dimensión temporal en los procesos de inculcación investigativa a nivel posgrado” es una ponencia presentada en 2010 en el Colegio Nacional de Investigación Educativa (CONIE) bajo el nombre “Formación para la investigación educativa. Disposiciones y condiciones objetivas” y focaliza de nuevo su reflexión en los estudiantes de la sexta generación de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH para preguntarse sobre el tipo de disposiciones adquiridas en este programa de posgrado (si las hay), y si son o no de tipo investigativo, como se oferta en forma institucional. Se diseccionan las tres dimensiones en las que ocurre el acto pedagógico en cuestión: la administrativa, la académica y la investigativa, y se concluye que a lo más se formarán buenos estudiantes (por el gran peso de la dimensión académica), pero no necesariamente buenos investigadores.

El trabajo “Los eventos exógenos: un factor de incidencia de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH” es una ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 2013 con el nombre “El XI CNIE como factor de incidencia de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH”. Operando la noción de *campo* como *espacio de fuerzas magnéticas* que atrae a ciertas partículas, a otras las rechaza y otras más son ignoradas, hace un análisis de las ponencias enviadas al congreso por parte de los egresados de esta maestría. De los 151 egresados hasta la séptima generación, se hallaron 20 trabajos enviados, de los cuales ocho fueron aceptados y 12 rechazados, mientras que 10 de esos egresados que enviaron trabajos son estudiantes reconvertidos en docentes universitarios. A partir de esos hallazgos, en el trabajo se propone pensar más en un *factor de incidencia* que pudiese fijar su atención en cuestiones más cualitativas (envío y aceptación de trabajos a eventos académicos exógenos, publicación de artículos, participación en grupos de investigación, etcétera), por contraste con la noción dominante de *factor de impacto* que mide de manera más cuantitativa los efectos de las prácticas investigativas.

El trabajo “Ciencia e investigación educativa. La visión dominante” es un artículo publicado en 2015 en la *Revista Aposta Digital* con el nombre

“De las evaluaciones particulares a los perfiles generales. Más allá de los dictámenes en investigación educativa”. Aquí se pretende construir el perfil de un programa de posgrado, específicamente la MECPE de la UPNH, a partir de la participación o no de sus egresados en el XI CNIE del COMIE. El análisis de los dictámenes sobre ponencias que fueron rechazadas da una idea de las áreas donde los formados en ese posgrado no son fuertes, sobre todo al exponer sus trabajos de investigación en un evento de gran impacto como el CNIE del COMIE. Lo valioso de haber rescatado los dictámenes de los trabajos rechazados es poder contar con la apreciación de dos expertos en el campo de la investigación educativa y ver cómo fundamentan sus razones para no aceptar las ponencias enviadas. Algo que sin duda es rescatable del trabajo es poder detectar la noción dominante de ciencia e investigación educativa que impera en eventos como el CNIE (al menos en esta edición), en contraste con lo que se inculca en la MECPE. De manera anecdótica se mira también cómo uno de los dictaminadores que exhorta en su evaluación a tener cuidado con aspectos de forma (redacción, sintaxis, acentos, puntuación, etcétera) incurre en los mismos errores que señala. La única diferencia es que el evaluador ocupa una posición dominante mientras que el evaluado, una posición de desventaja.

En el caso del trabajo “Campo, capital y *habitus*: su uso en un congreso de investigación educativa” es una ponencia presentada en AFIRSE 2014, y aparecida en la memoria electrónica con el nombre “*L’utilisation des concepts théoriques dans la recherche en éducation dans les événements exogènes. Le cas du X CNIE*”, en la cual se analizan las ponencias publicadas para el congreso educativo y toma como análisis el uso que en ellas se hace de las herramientas teórico-conceptuales de Pierre Bourdieu. El ejercicio podría haber sido con otro autor, pero al ser propuesta teórica compactada en esos tres conceptos básicos del autor y que, de acuerdo con él, no deben ser usados sino en forma conjunta, se detecta que sus seguidores no han tenido ese cuidado y, por lo tanto, tampoco los resultados que desde ellos se obtendrían. Quizá sea un descuido de origen, pero la noción de *campo*, por ejemplo, es la más usada en forma aislada, pero no siempre con la intención original de Pierre Bourdieu. Para saldar ese error de origen quizá sea necesario siempre señalar en los trabajos que echan mano del concepto,

de manera explícita, la figura de *campo* que del autor se usa (ya como campo de fuerzas magnéticas o como espacio de lucha, bien como mercado o como espacio de juego, etcétera); eso fortalecería las explicaciones que desde la teoría bourdiana se hacen. Lo mismo sucede con el concepto de *capital*. La categoría menos favorecida es la noción de *habitus*. Solo pocos trabajos aceptados operan con los tres conceptos en forma conjunta.

De esta manera, el lector está invitado a continuar con charlas, reflexiones y debates ya iniciados en otros espacios separados por el tiempo y los lugares de la previa presentación de estos trabajos. El lector que siga la lógica de exposición propuesta también será testigo de cómo, iniciando originalmente con la fórmula que se presenta en *La distinción* (Bourdieu, 1999) de *Campo + [habitus + capital] = Prácticas sociales*, el desarrollo propio de las investigaciones empíricas en las que se aplicaron devela la necesidad de reajustarlos en la reconversión que el mismo autor (1997a) hizo en un momento de aclaración de su obra: *Posiciones + [Disposiciones + capital] = Tomas de posición*. Aun así se detecta que había necesidad de hacer un ajuste más al ver que la noción de *capital* estaba huérfana en esta reconversión, y se opta por recuperar la idea (igualmente bourdiana) de que el sentido del juego social está desigualmente repartido en los campos sociales y lo que para algunos es valioso, es decir, un *capital*, para otros es algo indiferente o hasta despreciable estando en el mismo juego social, y para estar acordes con el juego bourdiano del lenguaje lo tratamos como un *dispositivo*, o sea, una entidad cualquiera, antes de convertirse en *capital*. Sin reconocimiento ni apreciación del dispositivo por los agentes sociales en un campo social no hay “capital”.

Y aunque hay otros trabajos en México en torno a la formación de investigadores educativos (Colina y Díaz-Barriga, 2013), la idea no es confrontarlos con lo aquí desarrollado, sino apropiarse de una perspectiva teórica sólida que dé unidad y coherencia a ellos.

La idea de compilar estos trabajos en uno solo es la de ofertar al lector, de entrada, un producto cuyos componentes han sido ya revisados y aprobados en, y para, eventos académicos de investigación educativa de prestigio, por lo que este material en sus manos aspira a ser igualmente compartido, comentado y hasta criticado. No es su aspiración inicial verlo

convertido en un indicador cuantitativo del que difícilmente puede escapar. Si el lector se ha atrevido a transitar por las páginas de este libro es porque de algún modo puede sentir la misma atracción de fascinación que ejerce el campo de la investigación educativa sobre los autores de estos materiales.

*Fraternalmente.*



# El flujo de capitales y sus reconversiones en el espacio social

*Armando Ulises Cerón Martínez*

## **Introducción**

Al terminar de asesorar una tesis de maestría en el área de educación, lo que me causó curiosidad fue que mi tutorado, quien trabajó en su investigación bajo la perspectiva de Pierre Bourdieu por primera vez (pues su formación base es de odontólogo formado en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza). En su examen de grado comentaba que le sorprendía la enorme cantidad de información sobre el autor, pero prácticamente todos eran comentarios “teoricistas”, según nominación del autor, a las teorías sociales ausentes de toda referencia empírica situada y fechada, y pocos los trabajos de aplicación. Frente a lo anterior, consideré pertinente realizar unos breves comentarios que podrían ser catalogados como “semíteoricistas”, al pretender optimizar el espacio brindado.

La lógica de exposición se propone en dos momentos. El primero que rescata someramente en estado teórico las aportaciones conceptuales de este pensador. El segundo se remite a ejemplificar el uso de los conceptos en estado práctico en un tema derivado de mi tesis doctoral en pedagogía, en particular uno de ellos, el de *capital simbólico*, con el cual me permito explicar un hallazgo en esta investigación mencionada. La referencia bibliográfica solo la apunto al final como material consultado de manera general, por lo que únicamente expondré los conceptos adquiridos en estado incorporado.

Las aportaciones de Pierre Bourdieu a las ciencias sociales son numerosas, así como la prolífica producción científica por él realizada. Sin embargo, todavía es común el uso de su obra bajo los esquemas escolares que tienden a preservar y reproducir su obra con la lógica academicista que tanto criticó el autor, por la tendencia a producir enfoques muy cuadrados y cerrados de la labor científica.

### **Un autor incomprendido**

Lo siguiente es un intento por presentar de manera muy general, a modo de glosario, su postura teórica, no para discutir la validez o no de sus categorías, ni de forma exhaustiva sino para clarificar al lector lo que de Bourdieu estoy retomando. Esto no “sacraliza” sus conceptos como verdades inmutables y universales, cosa que el mismo autor critica como algo común en la práctica de la ciencia.

### **Necromancia intelectual**

Bourdieu murió en 2002. Solo tenemos manifestaciones objetivadas de su obra recogidas aquí y allá, según lo permitieron las circunstancias. Sin embargo, no hay que olvidar que los muertos pueden más que los vivos, no solo por lo que aquellos ya dejaron inscrito en la historia, sino por lo que los vivos (en el doble sentido del término, tal como se usa desde la cultura popular mexicana) pueden hacer con el legado de los muertos.

Un texto, fuera de contexto, es un buen pretexto para hacer decir desde él lo que pueda perseguirse, aun cuando no haya sido la intención básica del autor del texto. Las prácticas escolares frecuentemente me recuerdan los ritos de necromancia, sobre todo cuando quienes están autorizados institucionalmente para ejercer legítimamente el dominio lingüístico sobre los otros, hacen “hablar” a los autores a los que se les invoca en torno a alguna obra suya comentada en clase: el *espíritu* de Marx, de Weber, de Durkheim, y ahora el de Bourdieu, aparece en los labios de quienes tienen y ejercen el derecho de las definiciones legítimas. Bajo esta óptica, con honestidad y pretendida humildad (si esto es posible en el campo de la ciencia) considero no ser invocador de muertos, ni pretendo usurpar el lugar legítimo y legitimado de quienes ejercen estas oscuras prácticas.

Solo intento exponer algunos aspectos que, a mi parecer, es importante rescatar para los propósitos de esta reflexión, no porque necesariamente los haya incorporado y comprendido de forma completa y correcta, sino porque al retomarlos rindo homenaje, reconocimiento (en el sentido por él mencionado sobre este término), a quien me ha provocado tanta admiración y respeto por la lucidez de su pensamiento.

En este punto, conviene mencionar que Pierre Bourdieu ha sido un autor poco comprendido por diversas razones. Como él mismo menciona en la conferencia “¿Qué es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault”, en donde revela una práctica corriente en las escuelas y las universidades actuales, esto es, el pretender conocer a un autor sin haberlo leído, solo porque se le nombra como autor de moda circulante en los círculos intelectuales (revistas especializadas, libros, e incluso hasta en los pasillos y corredores escolares), ya por el impacto de sus aportes al campo intelectual o porque se toma de contrabando alguna categoría por ser atractiva.

En otros casos, también ocurre la práctica de presentar parcialmente a un autor, sobre todo para complementar temáticas escolares; los profesores suelen escoger partes de un libro o de una obra, no la obra completa. La llamada *cultura Xerox* (la práctica de hacerse de fotocopias –sobre todo en los estudiantes– en vez de allegarse a los libros) promueve también el descuido constante de no indicar en el material fotocopiado los datos bibliográficos y tiende también a la pérdida latente de las copias.

Partiendo del supuesto que un libro haya sido leído por entero, eso no garantiza que haya sido comprendido en cuanto a intencionalidad y mensaje del escritor. Además, un libro de un autor es una parte de su obra, manifestación objetiva pero no total del autor. Y en el caso de que sea un profesor quien transmite el conocimiento de ese autor, resta indagar cómo ha sido transmitido por el docente y cómo ha sido entendido desde el punto de vista del estudiante. Este es el caso de Pierre Bourdieu.

Junto a lo anterior, me permito agregar algunas observaciones más con respecto de este teórico de lo social. Sus escritos no son de fácil acceso al entendimiento común, porque aparecen plagados de tecnicismos aparentemente especializados, cuando en realidad él mismo presume de echar

mano de una teoría no adornada con los artificios con los que se acostumbra hablar de una “teoría” en sentido estricto (sus conceptos fundamentales son *campo*, *habitus* y *capital*, todos ellos siempre relacionados), además del aparente y reiterado juego del lenguaje que manifiestan sus aportaciones (e.g., cuando habla de “estructuras-estructuradas-estructurantes”, o bien, decir que el *habitus* es “el principio no elegido de todas nuestras elecciones”, o que el ser humano es un “clasificador que cuando practica sus clasificaciones se convierte en un ser clasificable” –“Nada clasifica más a alguien que sus clasificaciones” – etcétera).

Tampoco suele ser muy cortés con el lector que se allega a su obra por primera vez, ausente de toda referencia suya, por lo que para intentar comprenderlo no basta un libro ni una sola lectura, sino hay que seguirle la pista a este polifacético sociólogo, pues no solo reitera a lo largo de su obra el aspecto dinámico de la sociedad, sino que también hay una dinámica, un desarrollo y una madurez en su pensamiento, razón por la cual no encontramos una única definición de sus términos (e.g., el más favorecido –y no por ello comprendido–, el de *habitus*).

También está su convicción de que las síntesis escolarizadas de los autores por parte de las prácticas escolares son las que más han perjudicado la transmisión y la apropiación de la herencia cultural, al presentarnos como opuestos e irreconciliables, tratamientos sociológicos que en realidad son complementarios y no excluyentes (objetivismo/subjetivismo, macro/micro, individuo/sociedad, etcétera), por lo que él no estuvo dispuesto a participar de esa complicidad intelectual que solo ha fomentado el retraso del desarrollo de la ciencia social, ni dejó alguna introducción sistemática a su pensamiento a fin de evitar la exposición rígida y dogmática de sus categorías y temas hegemónicos.

Finalmente, escribir en un idioma que no es el dominante en el mundo actual sino en su lengua materna, y los efectos que esto implica ([des] conocimiento, reconocimiento y difusión de su obra publicada; los problemas de la traducción; traducción incompleta del total de sus obras publicadas; las grandes distancias temporales desde la aparición de una obra en su idioma nativo y el de su publicación y distribución en otra cultura lingüística, etcétera), se convirtió en un factor latente que le ha

ganado el *nickname* de “autor incomprendido”, razón por la cual gran parte del material publicado del autor está dedicado a hacer explícito el *modus operandi* de su obra a través de conferencias, entrevistas y clases dictadas en vida. Quien esto escribe no está exento de contribuir a la incompreensión de este polémico sociólogo. Lo que sigue es un intento por comprender parte de su obra para los usos prácticos de una investigación educativa con tratamiento sociológico.

### **Las categorías en relación**

Me permito presentar en estado teórico lo que en realidad está pensado para usarse en estado práctico por este autor, lo cual no significa que no se clarifique su plataforma conceptual a fin de hacer explícito lo que muchas veces se toma como conocimiento implícito. En efecto, toda su empresa científica se propone ser inseparablemente teórica y empírica a la vez, lo que contribuye a dirimir las falsas oposiciones entre trabajos “cuantitativos” y “cualitativos”, ya que en vez de ser procesos de investigación excluyentes, en realidad son complementarios.

De inicio, a la ciencia social se le presenta una doble mirada cuando se allega a su objeto de estudio: lo social existe dos veces, en las estructuras sociales externas y en las estructuras sociales internalizadas, sintetizando así el carácter objetivo y subjetivo de la experiencia social. Las primeras enmarcan al individuo en condiciones situables por las relaciones estables que ocurren entre posiciones, por lo que la mirada científica se enfoca más a estas que a las personas que las ocupan. Estas posiciones no aparecen de forma inmediata al sentido común, inmediato, por lo que se requiere de un proceso de construcción por parte del investigador. Aquí se define el sentido objetivo de las relaciones sociales.

Al conjunto estructurado de relaciones entre posiciones se le llama campo social. De esta manera, se hablará, por ejemplo, de *campo científico* cuando se mire la red de relaciones entre el científico productor de ciencia y la institución en la que se encuentra, así como sus condiciones sociales de producción; los editores de sus libros, los distribuidores y los consumidores de tal producto, los profesores que lo leen y cómo lo dan a leer a sus alumnos, etcétera.

Las estructuras sociales internalizadas están referidas a la incorporación de esas estructuras sociales externas y que contribuyen a la producción del sentido subjetivo del mundo en el individuo: “sus” ideas, creencias y posturas frente al mundo se relacionan estrechamente con la posición ocupada por un tiempo relativamente prolongado en un campo determinado, generando una disposición en sus preferencias y elecciones frente a la oferta social de bienes materiales y culturales. A esta disposición se le denomina *habitus* que, entre sus muchas definiciones y transformaciones en la obra de Bourdieu, solo mencionaré que es un principio de visión y división del mundo (por ejemplo, gustos y preferencias), un principio no elegido de toda elección, transformando al individuo en agente por su carácter dinámico: estructura estructurada, por ser incorporación y apropiación de la experiencia social internalizada, y estructura estructurante, por su perfil creador e innovador ante cada circunstancia enfrentada.

Cada *campo* produce y reproduce una serie de bienes materiales y simbólicos denominados *capitales*. A su vez, también allí se generan tanto el valor de los capitales producidos, como las creencias sobre esos capitales. Por ejemplo, los bienes salvíficos producidos en el campo religioso (digamos, las declaraciones del Papa romano) son altamente valoradas por quienes poseen la disposición para eso (la comunidad perteneciente a la Iglesia católica romana); sin embargo, ese bien allí apreciado será poco o nada valorado en el campo financiero o en el campo científico (salvo la condición de ser objeto de estudio en este último, por ejemplo).

Por eso, Bourdieu propone una fórmula en su obra *La distinción*, en la que estos conceptos se relacionan para dar cuenta del acontecer social: *campo + [(habitus) + (capital)] = prácticas sociales*.

Los bienes materiales son denominados *capital económico* y se remite a la propiedad (relación intersubjetiva) y la posesión (relación objetiva) de dichos bienes, considerados también como apreciables por agentes dotados de esquemas que les permiten mirarlos así. También existe el *capital cultural*, como todo bien producido y consumido en la esfera de lo significativo, mediado por la educación inculcada en la historia social de los agentes. El capital cultural existe en tres estados: el capital cultural objetivado está referido a la adquisición efectiva de libros, obras de arte,

colecciones musicales, guardarropa, etcétera, los cuales presuponen para su adquisición al capital económico; el capital cultural institucionalizado se refiere a títulos de nobleza, grados académicos, certificaciones oficiales, etcétera, derivados de las instituciones oficialmente reconocidas para otorgar ese reconocimiento; el capital cultural incorporado es el bien cultural estrechamente ligado al cuerpo de su poseedor, lo que a veces se identifica como un “don natural”. Este bien cesa cuando muere su poseedor. También se propone al capital social como aquellas redes sociales sólidas que producen efectos tan ciertos como los otros capitales mencionados. Finalmente, está el capital simbólico, un plus que tienen los otros capitales, pero que generalmente es percibido como honor, fama, prestigio, reconocimiento, etcétera.

En segundo lugar, en la propuesta de Bourdieu está ya implícita una idea de sociedad: la sociedad es un espacio social de diferencias sociales, diferencias diferenciadoras, sobre la base de la distribución desigual de los capitales producidos y apropiados a lo largo de luchas sociohistóricas específicas de cada campo por parte de los agentes que allí participan. De allí que la mirada sociológica se dirija a identificar esos principios de diferenciación en los diversos espacios sociales. Bourdieu propone que los dos principios básicos de diferenciación en sociedades complejas como las occidentales son el *capital económico* y el *capital cultural*. En sociedades con pretensiones de igualdad de sus miembros integrantes ante el Estado (como en la otrora URSS y el bloque socialista) los capitales que funcionaban como principio de diferenciación eran el *capital político* y el *capital social*, o quizás en sociedades más tradicionales como en algunas regiones de África, América Latina o de Asia, el *capital simbólico* (honor, fama, prestigio, etcétera) y el *capital social*, operen en este sentido diferenciante (solo la investigación empírica particularizante, situada y fechada, podría o no confirmar lo anterior).

El capital producido se vuelve el objeto de las luchas internas en cada campo hacia donde las elecciones de los agentes se dirigen. Las disposiciones hacia ese capital se adquieren por la prolongación en el tiempo en una posición dentro del campo y así, por ejemplo, es posible comprender cómo los intereses de los agentes al interior de una institución

pública como la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) varían según lo mencionado: mientras que para un trabajador de limpieza, sindicalizado, sus aspiraciones se perfilan para tratar de obtener el mayor beneficio en relación con las prestaciones institucionales derivadas de su condición como trabajador de la universidad, y mejorar su categoría laboral, difícilmente su visión y sus metas se dirigirán hacia, digamos, la posición de rector universitario, no solo por las condiciones estructurales en las que objetivamente se halla, sino porque la posibilidad de serlo es realmente impensable para alguien que no ha incorporado ese camino como probable en sus esquemas subjetivos. Para aquellos en quienes se conjugan las posibilidades externas de ingreso a la Rectoría al cubrir los requisitos que les vuelvan elegibles con las intenciones subjetivas de serlo, pensar en la Rectoría se puede volver una aspiración no solo probable, sino inclusive legítima, a diferencia del afanador de limpieza mencionado.

El producto final de la investigación sociológica es objetivar un momento de las prácticas sociales, lo que se retraduce en una mirada holística, en conjunto, que escapa a la mirada del propio productor de esas prácticas y que ubica al investigador en una posición de privilegio con respecto del agente social, actuante en situación.

De lo anterior se desprenden dos tipos de lógicas: la lógica práctica, tal como se presenta al agente en la forma de “sentido común” en sus prácticas cotidianas, y la lógica científica, es decir, el intento de dar cuenta desde el balcón de lo científico de esas prácticas que investiga con pretensiones objetivantes. De esta forma, el científico se vuelve en un sujeto objetivante. Yendo más adelante, Bourdieu propone también la práctica de objetivar al sujeto objetivante, o sea, ubicar al propio investigador en sus condiciones sociales de producción en relación con su objeto de estudio, como un requisito del proceder sociológico. Hacer ciencia desde la sociología implica esta doble mirada, dar cuenta de la lógica práctica enmarcada por la dinámica entre las estructuras sociales externas y las estructuras sociales internalizadas, así como mantener conciencia de la lógica científica en la que está inscrito el sujeto objetivante durante el proceso de investigación con su objeto de estudio. Siguiendo a Bachelard, esto es aplicar la correcta vigilancia epistemológica por él propuesta. El propósito no es denunciar



con pretensiones de verdad lo que el investigador comunica, sino allegarse a una parcela de la realidad empírica y construirla como un caso particular de lo posible. Como se comentará más adelante, el estudio de caso contribuye a la intelección de la clase social a la que está adscrito el agente social.

En tercer lugar, las posiciones en los campos también son diferentes, diferenciantes y diferenciadoras, distintas y distintivas, que conllevan no solo visiones particulares del mundo, sino también del campo desde el que se actúa. Lo que sigue es saber cómo se producen y reproducen esas posiciones, y qué consecuencias hay de ello. Ya se mencionó que la distribución desigual de los capitales producidos y su apropiación es, de entrada, ese principio de diferenciación. Pero también hay que tener presente que los campos están sujetos a una dinámica propia, en continua reconfiguración, y sin embargo conservando estructuras básicas de funcionamiento. Por ejemplo, aunque las luchas por los capitales en juego revisten formas diversas y específicas del campo en cuestión (político, religioso, jurídico, científico, etcétera) y en relación con el lugar y el momento en que se estudie, hay algo persistente en ellos: una relación de fuerza entre posiciones particulares por ocupar, mantener o mejorar la posición y los beneficios adquiridos en ese campo. En este sentido, Bourdieu cree en la existencia de leyes universales que operan en todos los campos, una de ellas, esta relación de fuerza mencionada.

En términos muy generales podría mencionar que quienes ocupan una posición de privilegio en un campo suelen ser agentes precursores, pioneros en el mismo, y que por lo consiguiente poseen más de los bienes allí producidos (en cuanto al volumen y estructura del capital en juego). Para el lector familiarizado con Max Weber, este sería el paso de una autoridad carismática, revolucionaria, a un tipo de autoridad burocrática, o sea, institucionalizada y, por lo tanto, legítima y legitimadora, sancionadora de los actos realizados en ese campo. También encontramos a la siguiente generación de estos iniciadores como los discípulos predilectos o más allegados, o bien, los hijos mismos, en otros términos, los herederos de esas posiciones. También están los recién llegados, aquellos que están en una posición de desventaja dentro de un campo en relación con los pioneros, por causa del reparto inequitativo de bienes, al poseer menor

estructura y menor volumen de los capitales en cuestión. Estas relaciones de fuerza son relaciones de dominación entre quienes dominan el campo y los que son dominados, y ambos tienden a producir las posiciones sociales al interior de los campos.

Ahora bien, Bourdieu hace notar que las más de las veces los dominados no se sienten tales sino que, antes bien, se sienten en su ambiente al ubicarse en la posición socialmente asignada y experimentan cierta incomodidad al estar por accidente en un sitio que no es el usual. Nada más revelador sobre la condición del dominado que su imposibilidad para percibirse como tal y, además, con ello contribuir a la reproducción de sus condiciones sociales de vida.

Otra forma de situarse posicionalmente en un campo es a través de las trayectorias sociales que los agentes realizan en los diversos campos de la actividad humana. De esta manera, alguien que ha estudiado en una escuela privada en la ciudad de México, como La Salle, desde la educación básica hasta la carrera terminal, y se incorpora como ayudante de profesor en la universidad en los últimos tiempos de sus carrera, y después se le “abre” la posibilidad de impartir clases en la institución y más adelante operar como encargado administrativo de área y así por el estilo, es susceptible de ser analizado y objetivado por los lugares ocupados a lo largo de su trayectoria escolar y después laboral. Bourdieu advierte al investigador del peligro de caer en el juego de lo que llama la “ilusión biográfica”, como esa pretensión del agente social de otorgar orden y coherencia a lo que en realidad es desordenado e incoherente: la vida misma. La función del investigador será la de intentar darle sentido social y coherencia a los relatos de los entrevistados, ubicando las diversas posiciones ocupadas por los agentes sociales y aprovechando su visión objetivante y holística.

¿Cómo operan estas estructuras que hacen que el agente tenga la sensación del *one's place* y que tienda a la permanencia en un sitio del espacio social por ser el que más le “acomoda”? De hecho, el agente tenderá a experimentar que está en el mejor lugar posible, pues su posición en el campo genera su disposición hacia él; otra posición en el mismo campo será difícil admitirla como posible a menos que vaya adquiriendo los principios de visión y apreciación que la conviertan en apetecible,

es decir, el *habitus* adecuado, o bien a precio de transgredir las normas socialmente aceptadas, caso en el que el agente social será considerado como “pretencioso” por estar fuera de sitio y pretender su reacomodo en el espacio social y simbólico. La internalización de esas estructuras externas lleva a valorar, distinguir y jerarquizar las entidades del mundo al que se enfrenta el agente en su vida diaria y lleva a clasificarlo con el dualismo dicotómico propio del sentido común: mejor/peor, bello/feo, agradable/desagradable, alto/bajo, etcétera. Así que, la posición en la que se hallan los agentes, cualquiera que sea, en la mayor parte de los casos (aquí interviene la interpretación y el uso sociológico de la estadística por la distribución de frecuencias e incidencias) tiende a verse como normal, e incluso hasta natural por internalizar las normas y ajustarse a ellas.

Lo anterior contribuye a generar estilos de vida unitarios, o sea, prácticas sociales que tienden a consagrar los gustos, las preferencias y las elecciones que realizan los agentes y a valorarlas como las mejores cuando son ejercidas en los actos decisivos. Estos son factores que contribuyen a la reproducción de las posiciones sociales.

En cuarto lugar, una consecuencia práctica de esto es la producción de estrategias de conservación, o bien, de lucha. Quienes ocupan posiciones de privilegio por lo general recurren a lo que Bourdieu llama *estrategias dóxicas*, al centrar la lucha en los medios para retener o aumentar los bienes y los privilegios legítimos y legitimados, propios de su posición. Por contraste, los recién llegados, desde la trinchera de la desventaja social en la que se hallan recurren a *estrategias heréticas*, al desafiar el orden establecido al interior del campo por medio de actos que tienden al desconocimiento simbólico de quienes ocupan las posiciones de privilegio, aun cuando en el fondo el deseo es mejorar su posición y, de ser posible, ocupar esas posiciones de privilegio.

La posición social es a la vez posición simbólica operable con recursos simbólicos. Así, Bourdieu revela que el orden social es un orden gnoseológico, pues toda lucha social tiende al reconocimiento o al desconocimiento como resultado de esas relaciones de fuerza. El reconocimiento social se retraduce en prestigio, acumulación y aumento de bienes, etcétera, por lo que Bourdieu considera que de todos los capitales,

el simbólico es el que más contribuye a la distinción social como principio de desigualdad.

En quinto lugar, en este orden gnoseológico en el que operan principios de reconocimiento y desconocimiento, el papel del conocimiento del mundo es primordial para clasificarlo. Si la zoología clasifica a los seres vivos, la antropología trata con seres que clasifican y que actúan de acuerdo con esas clasificaciones. Desde el punto de vista de la sociología de Bourdieu, el clasificador social que opera sus clasificaciones en su práctica social cotidiana, es a la vez clasificable. “Nada clasifica más a alguien que sus clasificaciones”, dice Bourdieu.

Con esto en mente, el autor trata de romper con la visión hagiográfica y reduccionista de las clases sociales. Los agentes sociales suelen visualizar el mundo desde los esquemas internalizados; sus puntos de vista son la visión desde una posición social, desde un punto en las redes de relaciones sociales en las que se halla inserto. Suele acontecer que una persona diga con respecto de otra: “El fulanito es el típico pesadito”, cuando no le cae del todo bien; sin embargo, ya revela para la búsqueda sociológica los esquemas clasificatorios desde los que juzgan personas, cosas, actitudes, etcétera. No obstante, el fulanito en cuestión puede ser considerado como simpático y hasta distinguido para otros. Una evidencia de este tipo debería llevarnos a focalizar, no al fulanito en sí y por sí mismo, sino los criterios sociales desde los que se hacen las aseveraciones respecto de él y construir las distintas formas de clasificar y, por lo tanto, las clases sociales que operan tales clasificaciones.

En sexto lugar, otro factor de suma importancia es el tema de las elecciones que realizan los agentes con base en sus clasificaciones. Una elección ocurre siempre en estado práctico frente al abanico de posibilidades que enfrenta el agente en su vida común, y a la vez objetiva sus *tomas de posición*. De acuerdo con lo que entiendo desde la propuesta de Bourdieu, este factor sería el resultado de la conjugación de los factores objetivos y subjetivos, aun cuando para el individuo sus elecciones ocurran bajo la ilusión de la determinación de su libertad, como las inclinaciones estéticas como el gusto por la música o para vestir.

Bourdieu retoma algo que parece lo más insulso e insignificante para la

mirada sociológica, como el gusto, que por su aparente cualidad subjetiva no había sido considerado como problema para esta ciencia de lo social. Sin embargo, en el tratamiento que él hace de este fenómeno en su obra *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, deja claro el carácter intersubjetivo, colectivo, del mismo. El gusto, esa manera subjetiva de revelar la estrecha relación entre la disposición y la posición en la que se adquirió determinada inclinación estética, se objetiva en la práctica, retraducida como una toma de posición en el acto mismo de elegir.

Los bienes materiales y culturales que se producen en una sociedad también son consumidos por sus habitantes. Si el Marx clásico reveló los modos de producción de las diversas formaciones sociales, Bourdieu mira además hacia los modos de consumo de esos bienes. Como dice en una conferencia: “Lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su forma de practicarlo, sus opiniones políticas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes al empresario industrial”, en suma, son estilos de vida diferentes y diferenciadores en los que se consensan y diversifican a la vez los gustos y aficiones personales con los de los conglomerados sociales a los que están adscritos socialmente los agentes particulares.

De este modo, las distribuciones estadísticas de las preferencias y elecciones de las personas son una puerta de acceso al investigador social para la construcción de categorías clasificatorias de los seres clasificantes que clasifica. Lo que para unos es vulgar, para otros puede parecer distinguido, mientras que para un tercer grupo el mismo suceso le puede ser indistinto, indiferente. Es como la escena de la película de *La lista de Schindler*, de Steven Spielberg, en la que el indiferente Oskar Schindler mira todo del mismo color (prácticamente la película está en blanco y negro), no así entre los asustados judíos que miran cómo se amontonan los cadáveres de sus connacionales en carretas, mientras una pequeña niña corre y se le mira con un abrigo rojo, dando a entender cómo las cosas cambiaron de perspectiva del rico empresario, quien queda impactado tras mirar el cuerpo de la pequeña en otra carreta poco tiempo después, inerte, ya sin vida. Lo mismo ocurre con el que se enamora: todo el mundo posee una cadencia monótona y monocromática que es interrumpida por la presencia

del ser amado, y el mundo adquiere otro ritmo y otro color. Basten estos dos comentarios para concluir aquí que la dirección de nuestros sentidos están influidos por nuestra historia social, incorporada hacia lo que se enfoca, hacia lo que se termina eligiendo en concordancia con sus posibilidades objetivas externas (en el primer caso, se dice que Schindler era católico practicante; mientras que en el segundo caso, cualquiera que tenga una pequeña cultura sociológica, entiende que una persona se permite fijar en otra como posible pareja sentimental una vez que se han cumplido ciertas coordenadas orquestadas socialmente con antelación, como el ingreso económico, el nivel cultural, la adscripción religiosa, política, etcétera).

Así, las elecciones que realiza un agente son motivadas desde una posición y hacia una posición –entendida esta última también como una aspiración–. En este sentido, elegir una carrera profesional, o no haberla elegido, pero sí haber decidido permanecer en ella, son datos desde los que se puede construir la lógica de las prácticas, objetivable para el sujeto objetivante. Parte de esta objetivación permite la construcción de clases sociales de las que puede dar cuenta la sociología, al tratarlas como clases teóricas o, si se prefiere, como clases en el papel, según Bourdieu.

En séptimo lugar, para lograr lo anterior, el sociólogo puede echar mano de la estadística como una herramienta que agrupe características de los distintos grupos inmersos en el universo a investigar, al mostrar las prácticas cotidianas de los agentes en situación. Los datos censales y estadísticos adquieren sentido sociológico si la mirada del investigador sabe (o al menos intuye) identificar los principios que guían su investigación (la distribución de capitales en juego, los principios de elección de los agentes, etcétera). De ahí lo sano de practicar una adecuada vigilancia epistemológica en el proceso de investigación.

En octavo lugar, además de la estadística, la perspectiva relacional de Bourdieu permite ingresar otras técnicas y herramientas cuando se hace necesario. Cuestionarios abiertos y/o cerrados, de opción múltiple, entrevistas, fotografías, panfletos, epígrafes, etcétera, están a disponibilidad del científico que construye desde una postura de la realidad social, parte de la misma para retraducir con inteligibilidad la parcela del mundo que analiza. El límite lo impone el propio investigador y sus esquemas de

pensamiento, así como sus maneras de practicar la ciencia en condiciones particulares.

En noveno y último lugar, un elemento irrenunciable del método sociológico para Bourdieu es el de contextualizar al investigador (sus condiciones sociales de producción) en relación con su objeto de estudio. La sociología del conocimiento para Bourdieu no es una rama más de la sociología, ni una especialidad: es una condición fundamental de la mirada sociológica. Los tiempos institucionales a los que se está sujeto (por no decir sujetado) en cuanto al límite permitido para la comunicación de resultados por escrito; los alcances y los límites a los que hay que enfrentarse; la relación de fuerza que opera entre los revisores de los trabajos de investigación, quienes están en posición de jueces con su discurso “legítimo” y legitimador, y la posición como de alguien que ha sido posicionado para pasar por un proceso de legitimación; los procesos de reconversión de una cultura teórica a otra desde la cual construir el objeto de estudio y sus efectos en tiempo de lectura, de investigación de formación en cursos, etcétera.

### **Bourdieu en estado práctico. La carrera de Sociología de la FES Aragón y ACCECISO**

Lo anterior permite ser aprovechado para detectar los alcances y los límites de los conceptos bourdianos para la explicación de lo social. En particular me remito a ejemplificar lo que el concepto de capital simbólico me permite detectar empíricamente.

De manera particular estamos presenciando una verdadera fiebre del juego de acreditaciones: desde la que se espera obtener objetivada en la calcomanía que otorgan en los centros de control de emisiones contaminantes para automóviles (verificentros), hasta las nominaciones para la obtención de algún Oscar en el campo cinematográfico, nuestra sociedad está invadida de este moderno juego social (y digo moderno no porque sea exclusivo de sociedades actuales, ya que las sociedades más tradicionales también operan bajo el influjo de este tipo de capital, sino por el modo en que se presenta). El campo educativo no ha escapado de este fenómeno.

Bajo la perspectiva de mercado, el campo educativo produce un bien cultural que se presenta como legítimo y apreciable por sus agentes en competencia, que a la vez es consumido, perseguido y apreciado. En el caso particular de la carrera de sociología de la FES Aragón, sus estudiantes, herederos potenciales de los estudios superiores, pueden ser clasificados en función al bachillerato de origen, en tanto que este es un principio de diferenciación que opera eficientemente en las prácticas sociales de este espacio escolar, siendo de dos tipos: o bien provenientes de la UNAM o bien de otro sistema escolar distinto a este. El análisis bourdiano permite detectar que el origen escolar de procedencia contribuye a desarrollar oportunidades distintas en el terreno de la educación superior, tal como se practica en la UNAM. Pero, además, contribuye a desarrollar *habitus* distintos en cuanto a la percepción, apreciación y orientación en el espacio social, así como en las prácticas sociales posteriores detectadas en la investigación. Por ejemplo, la distribución estadística en este universo permite visualizar que es más frecuente que los estudiantes provenientes del sistema UNAM tiendan a la permanencia escolar en el sentido del “eterno estudiante”, más que los que provienen de otro sistema de bachillerato.

Aunado a este problema de *capitales culturales* en su forma escolarizada, está el problema de los *habitus* en tanto que principio no elegido de toda elección. Desde hace muchos años que la carrera de Sociología dejó de tener una demanda importante en su matrícula, se convirtió en segunda opción, aún para aquellos estudiantes que no la eligieron como su primera opción profesional, y es conocida la diferencia entre los que sí la eligieron y los que no la eligieron. Sin embargo, el alcance del concepto de *habitus* puede aplicarse aún a quienes no eligieron la carrera como su primera opción, sin embargo sí eligieron su permanencia en ella.

Lo anterior permite construir cuatro clases teóricas: los que además de provenir del sistema UNAM en el bachillerato, entre el abanico de posibilidades que otorga esta universidad a sus estudiantes, son los que eligieron la carrera de Sociología en primera opción, convirtiéndolos en herederos directos de elección libre (HDEL). También están los que no siendo de la UNAM eligieron la carrera como su primera opción, siendo los estudios de educación superior una promesa y no un compromiso en la



universidad, lo que les hace ser herederos de promesa con elección libre (HPEL). También están los que proviniendo de la UNAM en sus estudios anteriores no eligieron la carrera, lo que les convierte en herederos directos con elección forzada (HDEF). Finalmente están quienes sin pertenecer a la UNAM ni haber elegido la carrera como su primera opción profesional se les ha impuesto también, permitiendo comprenderles como herederos de promesa con elección forzada (HPEF). Cabe recordar que estas dos últimas clases, aunque no eligieron la carrera, sí eligieron su permanencia en ella, razón por la que se les pudo detectar por medio de un cuestionario aplicado a 270 estudiantes de los ocho semestres, casi el 90% de la población formalmente inscrita, lo que valida con creces la muestra.

La importancia de construir *clases teóricas* de este tipo radica en detectar prácticas similares al estar constituidos por *capitales* y *habitus* también similares. Por dar un ejemplo sencillo, se les interrogó sobre lo que harían tras terminar la carrera de sociología, y los datos obtenidos revelan que los HDEL, los menos agredidos simbólicamente pretenden incorporarse al mercado laboral y ninguno pretende iniciar otra carrera, lo cual no ocurre con las otras tres clases construidas. Otro ejemplo, al preguntar sobre la edad biológica, los HDEL son los únicos que el rubro “no respondió” quedó en blanco, mientras que siempre hubo en las otras tres clases quienes no dieron el dato, lo que en términos bourdianos se considera como una “resistencia a la objetivación” que se ejerce en la práctica científica.

Y aun cuando pudieran comentarse más datos al respecto, podemos resumir que, en esencia, estas cuatro clases teóricas tienen algo en común y persiguen la misma meta: mejorar su posición social de origen por medio de la credencialización que otorga el sistema universitario, mediante sus muy particulares mecanismos. En efecto, lo que se busca es el reconocimiento que legítimamente otorga la institución escolar. La búsqueda de este reconocimiento es resultado de un conocimiento práctico (no necesariamente consciente) derivado de la permanencia prolongada en una posición social, en este caso particular, la de la trayectoria como estudiante.

Desde la óptica del *juego de las acreditaciones*, la carrera de sociología,

en tanto que instancia autorizada para facultar en el marco de la educación superior en México, “acredita” a sus participantes que en calidad de estudiantes aspiran a una investidura simbólica superior que Bourdieu llama nobleza de estado, la cual se juega efectivamente en diversos campos sociales al reconvertirse en un poder efectivo ya para el mercado laboral, el mercado académico o el simple reconocimiento y admiración social. Todo esto aparece como un conocimiento implícito, prerreflexivo, preteórico, propio del *habitus*.

Sin embargo, la instancia acreditadora también necesita ser acreditada por una investidura superior. En efecto, en su momento la dirección de la FES Aragón solicitó a la ACCECISO (Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales) que dictaminara sobre algunas carreras en el área de las ciencias sociales de la Facultad, y entre ellas la de Sociología, proceso al que fui invitado. A pesar de las obvias deficiencias en las que se halla la carrera, por cuestiones estructurales (es una de las de más bajo presupuesto asignado, tiene solo tres profesores de carrera, sufre constantes recortes y ajustes, y podría mencionar más), la sorpresa general entre estudiantes y alumnos fue que aprobó la acreditación por cinco años, razón por la que me interesó preguntar en entrevistas a los estudiantes su parecer al respecto y me motivó a conocer otros detalles más. Indagué que la acreditación tiene un costo económico, según se puede comprobar en el formato de contratación de prestación de servicios en el sitio web de la asociación. Tras conocer el dictamen de acreditación de la carrera de Sociología de la FES Aragón, personalmente entré al sitio web de la asociación. Me llamó la atención ver que había una página dedicada a los programas que han acreditado, 84 en total, en 2007, pero no había algún sitio en el que mostraran carreras no acreditadas, por lo que solicité la información vía telefónica sin éxito y mi sorpresa fue mayor al saber que no había constancia pública de carreras no acreditadas. En tanto que la ACCECISO también recibió el reconocimiento del COPAES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior) por un tiempo determinado, en el reconocimiento otorgado a los 84 programas mencionados se jugó su propio reconocimiento como organismo acreditador. De la misma manera en la que el Instituto Federal Electoral (IFE, hoy INE) dictaminó

la legalidad de las pasadas elecciones federales de julio de 2006 y con ese reconocimiento se legalizó a sí mismo, la COPAES otorgó a la ACCECISO su reconocimiento para otorgar reconocimiento legal a otros. Tan solo por curiosidad mencionaré que el reconocimiento otorgado también tuvo un costo económico derogado por la ACCECISO.

Sin embargo mi sorpresa fue mayor al saber que también el COPAES mismo necesita del reconocimiento de una instancia superior como la Secretaría de Educación Pública (SEP) para ejercerse como organismo acreditador.

No es difícil percatarse que el Estado y sus instituciones componen el gran campo en el cual convergen los demás campos sociales, y en el campo educativo, relativamente autónomo, no está exento de los efectos de esta relación impuesta.

Frente a esto, cabe preguntarse qué sentido tiene el juego de las acreditaciones, visto desde la óptica conceptual de Pierre Bourdieu. Como él propone, los capitales poseídos por un agente están en capacidad de ser reconvertidos en otro tipo o especie de capital. Podemos decir que quien tiene la capacidad económica (capital económico) puede reconvertirlo en títulos y grados académicos (capital cultural institucionalizado), y estos a la vez en aprecio y prestigio social (capital simbólico), o bien en la posibilidad de acceder a nuevos estratos sociales (capital social). De manera similar, el juego de las acreditaciones aquí brevemente expuesto permite visualizar que lo que está en juego no es el reconocimiento por el reconocimiento mismo, sino en lo que puede reconvertirse jugado de forma legítima en los campos sociales correspondientes.

Como menciona Bourdieu en su obra *Meditaciones Pascalianas*, de todas las luchas sociales existentes, la del *capital simbólico* es una de las más crueles y desiguales, ya que cuando este se juega de manera positiva se percibe como honra, fama, honor; pero jugado de modo negativo se objetiva como descrédito, deshonor, infamia, etcétera. En el caso aquí expuesto se entiende que el reconocimiento y la acreditación se juegan como una puerta efectiva para la obtención de concesiones, retribuciones, de todo tipo de bienes socialmente producidos.

## Conclusiones

Si bien las aportaciones teórico-conceptuales de un autor no debieran limitarse a su glosa, esta es un punto de arranque para un uso científico en la investigación empírica, lo que conlleva la responsabilidad de tratar de comprender bien sus aportaciones, límites y alcances, a fin de no desvirtuar las intenciones básicas del autor en cuestión, o bien a limitarlas a ellas mismas. A manera de cierre, se considera pertinente hacer unos breves comentarios generales que concentren la fuerza explicativa de estas nociones bourdieanas.

La noción de *campo* en Bourdieu no es monolítica sino multirreferente a diversas dimensiones de la realidad social. En efecto, originalmente fue pensada como un *campo magnético* que ejerce fuerza de atracción sobre ciertas entidades, de rechazo a otras, y otras entidades pueden ser ignoradas por ser neutrales a pesar de estar ahí presentes (es el símil a las cargas eléctricas que pueden ser positivas, negativas o neutras).

[...] el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo. Por otra parte, cada uno de ellos está determinado por su pertenencia a este campo: en efecto, debe a la posición particular que ocupa en él propiedades de posición irreductibles a las propiedades intrínsecas y, en particular, un tipo determinado de participación en el campo cultural, como sistema de relaciones entre los temas y los problemas y, por ello, un tipo determinado de inconsciente cultural, al mismo tiempo que está intrínsecamente dotado de lo que se llamará un peso funcional, porque su “masa” propia, es decir, su poder (o mejor dicho, su autoridad) en el campo, no puede definirse independientemente de su posición en él. (Bourdieu, 2002: 9-10)

También es considerado metafóricamente como un espacio de juego donde hay reglas, sanciones y recompensas de seguir las reglas, donde los jugadores están dispuestos a jugar en serio los juegos hasta el punto de dar la vida o quitarla por él.

Este proceso corresponde a la emergencia de un campo, de un espacio de juego, lugar de un juego de tipo nuevo, cuyo principio es la ley del interés material. En la parte central del mundo social se instaura un universo dentro del cual la ley del toma y daca se convierte en la regla explícita y puede afirmarse públicamente, de forma casi cínica. Por ejemplo, cuando se trata de negocios, las leyes de la familia quedan en suspenso. Seas o no seas mi primo, yo te trato igual que a un comprador cualquiera; no hay preferencia, ni privilegio, ni excepción, ni exención (Bourdieu, 1997b: 175-176).

La idea del campo como *mercado* es una de las más recurrentes por quienes emplean el arsenal teórico de Bourdieu. En el mercado social se producen, ofertan, distribuyen, valoran y se consumen bienes socialmente valiables. El valor de algo o de alguien nunca radica en sí mismo sino en el campo donde ha sido apreciado. El mercado gira en torno a un bien ahí producido donde “[...] la lógica específica de cada campo determina aquellas que tienen valor en ese mercado, que son pertinentes y eficientes en el juego considerado, que, en la relación con ese campo, funcionan como capital específico y, en consecuencia, como factor explicativo de las prácticas” (Bourdieu, 1979: 112).

La idea de los campos como *microcosmos* con sus lógicas específicas, es otra manera de ilustrar al concepto, dándole una relativa autonomía respecto de los otros campos detectables empíricamente:

En contra de esta especie de cortocircuito reductor he desarrollado la teoría del campo. En efecto, la atención exclusiva a las funciones lleva a ignorar la cuestión de la lógica interna de los objetos culturales, su estructura en tanto que lenguajes; pero, aún es más, lleva a olvidar los grupos que producen estos objetos (sacerdotes, juristas, intelectuales, escritores, poetas, artistas, matemáticos, etcétera) y para quienes cumplen también unas funciones. Aquí es donde Max Weber, con su teoría de

los agentes religiosos, nos resulta de gran ayuda. Sin embargo, si bien tiene el mérito de reintroducir a los especialistas, sus intereses propios, es decir las funciones que su actividad y sus productos, doctrinas religiosas, corpus jurídicos, etcétera, cumplen para ellos, no se percata de que los universos de entendidos son microcosmos sociales, campos, que tienen su propia estructura y sus leyes propias (Bourdieu, 1997a: 60).

Los microcosmos, al ser dinámicos y relativamente autónomos, poseen leyes generales y leyes específicas que tienden a hacer ajustes respecto del centro de gravitación (capitales), donde cada agente dispuesto a esta dinámica girará en torno a este centro o tratará de imponer sus haberes como centro de atención posible.

Pero de todas estas figuras, la que me parece que es central a todas ellas es la del campo como “espacio de relaciones entre posiciones distintas”, diferenciadas y diferenciantes, al ser cada posición un sitio habitado y practicado por los diversos agentes sociales. De esta figura dependen las demás mencionadas. El mismo Bourdieu, al sintetizar al campo en la fórmula de *La distinción*, se remite a concebirlo como ese espacio objetivo que llega a ocupar un cuerpo biológico socializado cuyos *habitus* tienden a ajustar la relación de complicidad entre la posición objetiva y las expresiones subjetivas, donde la correspondencia entre las unas y los otros es el caso más frecuente, pero no el único verificable empíricamente.

De hecho, la idea del campo como espacio de posiciones objetivas es, a mi parecer, la noción más adecuada para ser empleada metodológicamente y que da más resultados en la investigación empírica, como lo ilustra el mismo Bourdieu a propósito de su obra *Homo Academicus*:

El método de selección empleado para construir la población estudiada aspiraba a producir una imagen reducida, pero fiel, del campo universitario como espacio de posiciones captadas a través de las propiedades de los agentes que detentan sus atributos o sus atribuciones y que luchan, con armas y poderes capaces de producir efectos visibles, para tomarlas

o defenderlas, para conservarlas intactas o transformarlas. Al contrario del muestreo al azar, que destruía las estructuras (sobre todo en la medida en que una posición estructuralmente determinada puede ser representada por un número muy pequeño de personas, y a veces, como es el caso con frecuencia en los campos de producción cultural, por una sola), este modo de selección permite caracterizar las posiciones de poder a través de las propiedades y los poderes de sus ocupantes. (Bourdieu y Wacquant, 2008: 102-103).

Esto significa que las diversas imágenes de los campos sirven para ilustrar el funcionamiento de la complejidad social, por lo que asumir solo una de estas imágenes es limitar lo que en la realidad escapa al golpe de los sentidos. De ahí que sea entendible que el mismo autor haga intercambios entre las figuras que él propone en relación con este concepto:

En efecto, puesto que las diferentes especies de poder específico ligadas a las diferentes posiciones están poco institucionalizadas, son difíciles de disociar de los ocupantes de las posiciones consideradas. Salvo si uno se conforma con meras proposiciones teóricas, no puede procurarse una representación científica de la estructura de las relaciones objetivas que se halla en el principio de todos los poderes ordinariamente percibidos y experimentados como sustancias o esencias asociadas a cosas o a personas, a menos que se apoye en el análisis de las distribuciones del conjunto de las propiedades pertinentes, es decir eficientes en un espacio de juego determinado, que están asociadas a individuos [...] (Bourdieu y Wacquant, 2008: 103).

Concluyendo respecto de los campos, se puede decir sin problema que las diferentes nociones empleadas coexisten simultáneamente en la realidad empírica, aunque se sugiere privilegiar la que remite a pensarlos como “espacios de posiciones objetivas” ya que, una vez detectadas, analizadas y sistematizadas, en y para la investigación empírica, permiten comprender

la dinámica social asociada a las *disposiciones subjetivas* o *habitus* de los agentes que ocupan dichas posiciones.

De manera similar, he encontrado más útil pensar en disposiciones vinculadas a las posiciones practicadas que en términos de *habitus*, pues no siempre queda claro en las obras de Bourdieu qué es este y cómo detectarlo, analizarlo y sistematizarlo en investigaciones teóricas y empíricas, como solía decir de sus trabajos. Por ejemplo, ¿cuándo una acción o una práctica social se convierte en *habitus* y cuándo deja de serlo? Unas pistas importantes por parte del sociólogo bearnés se remiten a su temporalidad: el *habitus* como sistema de disposiciones duraderas con predisposiciones ligadas a los campos específicos por medio de las instituciones que las inculcan.

La institución, aunque de economía se tratase, solo está completa y es completamente viable si se objetiva duraderamente, no solo en las cosas, es decir en la lógica, que trasciende a los agentes singulares, de un campo particular, sino también en los cuerpos, es decir en las disposiciones duraderas para reconocer y efectuar las exigencias inmanentes a ese campo (Bourdieu, 2007: 94).

De esta manera, para los fines de investigación teórica y empírica en otro lugar (Cerón, 2012) se ha propuesto que las disposiciones, por su temporalidad, pueden ser *permanentes* (ligadas directamente a los cuerpos humanos en su dimensión biológica, como el género y sus usos sociales, específicos de cada cultura), *duraderas* (como resultado de la inculcación externa y del trabajo de asimilación interna de los cuerpos biológicos), *transitorias* (caracterizadas por lo que alguna vez se ha practicado pero por falta de práctica se ha olvidado o se ha perdido la pericia por ausencia de práctica), y *efímeras* (las acciones necesarias para hacer transacciones de paso como las compras de un viajero en un aeropuerto al que nunca retornará, por ejemplo).

Por su orientación praxeológica, las disposiciones pueden ser *lúdicas* (acciones de adhesión a los juegos y las dinámicas sociales dominantes en los campos, de donde se suele obtener beneficios), *heréticas* (jugando los juegos sociales pero luchando por establecer normas y reglas que



favorezcan a los no favorecidos), *simuladas* (que se caracterizan por no estar del todo convencidos de la dinámica de los juegos, pero que por resignación o falta de alternativas objetivas de inserción en otros espacios sociales permanecen en el sitio ocupado), y *ataráxicas* (propias de agentes a los que la inerte dinámica social los ha empujado a estar ahí sin ser participantes activos de las tensiones propias de los campos, pero que por el hecho de estar pueden producir efectos dentro de ellos).

Y por su localización en campos específicos, y en relación con otros campos, las disposiciones pueden ser dominantes, dominadas, homólogas, de cercanía, de lejanía, etcétera. Por decirlo de alguna manera, no solo tengo existencia fáctica en una posición dentro de un campo determinado sino que, lo sepa o no, también existo para otros campos en una relación de lejanía, lo que da un carácter de *ubicuidad* a las posiciones y, por lo tanto, a las disposiciones en relación directa con esa posición habitada y practicada (piénsese en el empresario déspota que, al saberse dominante en su empresa, sus disposiciones prepotentes las pretenda trasponer más allá de los límites de su posición dominante en otros ámbitos donde no necesariamente lo sea).

Esta breve disertación sobre los *habitus* como sistemas de disposiciones pretende ser una sugerencia sobre su uso conceptual en estado práctico para la investigación teórica y empírica, pues permite su detección, análisis y sistematización a fin de dar cuenta de las prácticas sociales, tal como lo proponía el autor en cuestión. También permite romper las falsas dicotomías binarias y amparar las acciones que de *facto* ocurren en ciertos espacios pero que, al ser descuidados por los conceptos eje, son inadvertidas.

Finalmente, los *capitales* para llegar a ser tales, requieren de esquemas de percepción, apreciación y valoración, pues de otra manera, no lo son; pero, ¿entonces qué son? Es de llamar la atención que Bourdieu no hace reconversión de este concepto en su fórmula de *La distinción* y que ya fue aquí mencionada: *Campo* [Posición] + (*Habitus* [Disposición] + *Capital* = *Prácticas sociales* [Tomas de Posición]. De no tener cuidado en identificación y tratamiento puede llegar a considerarse a los capitales como entidades esencialistas, como valiosas *per se*, en cualquier lugar y en cualquier momento.

Una propuesta mía (Cerón, 2012) es que antes de ser capitales son dispositivos con la posibilidad de ser entidades producidas, valiables, perseguidas, consumibles... Sin agentes predisuestos a darles ese reconocimiento, podrían pasar sin pena ni gloria como otra cosa, entre las cosas en un mundo cosificante.

El capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla, 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. Se imparte una orden y esta es obedecida: se trata de un acto casi mágico. Pero solo es una excepción aparente a la ley de la conservación de la energía social. Para que el acto simbólico ejerza, sin gasto de energía visible, esta especie de eficacia mágica, es necesario que una labor previa, a menudo invisible, y en cualquier caso olvidada, reprimida, haya producido, entre quienes están sometidos al acto de imposición, de conminación, las disposiciones necesarias para que sientan que tienen que obedecer sin siquiera plantearse la cuestión de la obediencia. La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas. Como la teoría de la magia, la teoría de la violencia simbólica se basa en una teoría de la creencia o, mejor dicho, en una teoría de la producción de la creencia, de la labor de socialización necesaria para producir unos agentes dotados de esquemas de percepción y de valoración que les permitirán percibir las conminaciones inscritas en una situación o en un discurso y obedecerlas (Bourdieu, 1997b: 172-173).

El reconocimiento de alguien por algo es resultado de una labor de inculcación efectiva. Sin este trabajo previo no hay reconocimiento, no hay valor, no hay capital, en el sentido bourdiano. El trabajo de inculcación inicia en la familia, se expande en la escuela y se promueve en los mass media, con el fin de arrancar de los miembros de la sociedad el reconocimiento necesario para que funcionen los campos sociales.

Esta concepción de los capitales como *dispositivos* susceptibles de convertirse en aquellos, evita el fetichismo conceptual que, al olvidar la premisa fundamental de otorgar reconocimiento simbólico a las cosas para que sean vistas como valiosas, evita el uso esencialista del concepto, como si los capitales estuviesen dotados de vida propia, cuando esta es recibida artificialmente dentro de un campo y es a la vez resultado de la producción de “bienes” a los que se les impulsa ser vistos como tales por parte de sus productores, sus poseedores y sus beneficiarios.

Para finalizar, un error frecuente al usar la propuesta teórica de Pierre Bourdieu es hacer un uso parcial de sus conceptos, parcializando igualmente sus resultados. Si estos breves comentarios contribuyen a despertar el interés por el enfoque relacional entre conceptos teóricos y entidades empíricas manejado por Pierre Bourdieu y su equipo de trabajo, considero que será una ganancia en el terreno educativo. Si por la insuficiencia de la transmisión aquí realizada no se logra, espero que como mínimo se interpreten estos comentarios como un intento de rendir reconocimiento y honor a este versátil pensador.



# La investigación institucionalizada. Experiencia en un programa de posgrado

*Amelia Molina García*

*Armando Ulises Cerón Martínez*

## **Introducción**

El auge que presenta la oferta de programas de posgrado con orientación investigativa en México podría parecer un aspecto favorable por muchas razones, entre otras, porque los indicadores institucionales tienden a incrementarse con ellos. Sin embargo, esta repercusión cuantitativa es distinta a la repercusión cualitativa. En otras palabras, que se genere mayor número de estudiantes de posgrado no significa que en la misma medida se formen con calidad, es decir, con *habitus* científicos que les habiliten en el campo de la investigación educativa. Debido a que si bien los procesos formativos en este campo son relativamente jóvenes, iniciados en la década de los sesentas del siglo XX, el proceso formativo ha tenido serias contradicciones, ya que por un lado se impulsan iniciativas que incentivan la formación en este campo, en otros lo debilitan.

Los estudios de posgrado en el campo de las ciencias sociales, en especial aquellos que se ocupan de formar en las ciencias de la educación, han proliferado en México, debido a presiones externas y ajenas a las universidades que los ofertan. De esta manera hemos arribado a una institucionalización de la investigación educativa a nivel posgrado.

Si recordamos que ante los bajos niveles de egreso de los estudiantes de nivel superior de pregrado universitario, se optó por multiplicar las posibilidades de titulación. Al ser prácticas institucionalizadas, las perversiones no se han hecho esperar, pues hoy prácticamente se obtiene el título profesional solo por acreditar los cursos en alguna carrera universitaria. La modalidad de hacer examen de conocimientos se convierte en mero requisito, pues a decir de un egresado de licenciatura, con solo anotar el nombre sin contestarlo, de cualquier manera el estudiante es aprobado. Es obvio que en la historia oficial de las instituciones educativas esto aumenta sus indicadores cuantitativos de egreso, en tiempo y forma, pero en realidad hay poca incidencia en quienes consumen tal tipo de educación.

Hay estudios que revelan que no siempre los egresados en ciencias sociales encuentran la oportunidad laboral para la que se formaron. Y este es uno de los factores (no el único) por el que los estudios de posgrado son una posibilidad transitable para quienes no se desarrollan profesionalmente en su área. Además de esto, en el campo educativo, el posgrado es cada vez más solicitado para ingresar, permanecer o aspirar a una mejor posición laboral, a fin de cubrir, al menos cuantitativamente, con factores de “calidad” requeridos en las instituciones educativas. Este es uno de los factores que ha generado un “boom” en la oferta de posgrados en México.

Sin embargo, son pocos los que se ocupan de manera seria a formar para la investigación. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) hace la distinción entre los programas orientados a la formación profesional (especialidad y maestría) y los de orientación para la investigación (maestría y doctorado). No obstante esta distinción, hay quienes afirman que el nivel de maestría “es institucionalmente ambiguo, pues está situado como un grado “intermedio” del nivel del posgrado (entre la especialidad y el doctorado), y como tal, carece de la precisa orientación profesionalizante de la licenciatura y la especialidad, y al mismo tiempo de la misión de formación de investigadores, como el doctorado” (Fuentes, 2010). Por nuestra parte, podemos asegurar que esto no siempre es así, pues en México hay posgrados en educación con orientación investigativa que consideran a la maestría y al doctorado como un solo proceso formativo, cuando ambos programas se ofertan conjuntamente en la

misma institución, aunque son los menos (por ejemplo, la Maestría y el Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Morelos). El problema no es que las maestrías sean estudios intermedios, sino mirarlas institucionalmente como procesos suficientes para formar disposiciones investigativas. En efecto, si un *habitus* (cualquiera que sea) es resultado de ocupar una posición social de forma prolongada, dos años no son suficientes para ello, tal como Bourdieu y Passeron lo mencionan:

Como trabajo prolongado de inculcación que produce un *habitus* duradero y transferible, o sea, inculcando al conjunto de los destinatarios legítimos un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción (parcial o totalmente idénticos), el TP [trabajo pedagógico] contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce (1996: 75-76).

En cuanto a tiempo de inculcación, después de una especialización universitaria, las maestrías en México suelen ser de dos años y los doctorados de tres (en algunos casos de cuatro), lo que en ambos casos es un tiempo menor al de la formación de pregrado, que oscila entre cuatro años y cuatro años y medio. Si bien no es el único ni el mejor criterio, una forma (institucionalizada) de identificar cuáles son los programas de calidad se puede encontrar al revisar los registros del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), administrado de manera conjunta entre la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Superior y el CONACYT. Para poder otorgar tal reconocimiento, se requiere que los programas cuenten con núcleos académicos básicos, altas tasas de graduación, infraestructura necesaria y alta productividad científica o tecnológica que les permita lograr la pertinencia de su operación y óptimos resultados; con ello se busca “fomentar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad del posgrado nacional, que dé sustento al incremento de las capacidades científicas, tecnológicas, sociales, humanísticas, y de innovación del país” (CONACYT, 2014).

Podemos decir que el PNPC constituye una instancia que mediatiza o regula la calidad, puesto que uno de los criterios es la eficiencia terminal, definida como “la proporción de estudiantes de una cohorte generacional que se gradúan en un cierto periodo con relación al número de estudiantes que componen la cohorte” (Álvarez *et al*, 2012: 154), y para estos programas no hay grado sin tesis. No obstante, este criterio de calidad se convierte en un arma de dos filos, puesto que los egresados tienen que realizar trabajos para la titulación (“tesis”) en los tiempos que dicha instancia determina, lo que en algunos casos promueve que con frecuencia encontremos trabajos de dudosa calidad, pues por las presiones a las que están expuestas las universidades por parte de CONACYT para que sus posgrados sean reconocidos, permanezcan o se refrenden como “posgrados de excelencia”, en muchas ocasiones la cantidad de egresados con el grado obtenido demerita la calidad de sus trabajos, todo por tratar de cumplir con el indicador de tiempo. Esto no solo cuestiona a los programas sino a quien los avala, en este caso, al CONACYT. Pero no es nuestra labor ni nuestro propósito evaluar a los evaluadores sino focalizar otros aspectos de fondo.

Yendo más allá de los trabajos objetivados (incluida la tesis de grado), la pregunta fundamental es si un proceso de formación para la investigación científica con características como las mencionadas es suficiente para formar disposiciones para la investigación educativa; ¿cómo saberlo?, ¿es posible hacerlo fuera de los dispositivos institucionales mencionados? Lo que aquí proponemos es una reflexión sobre los insumos para la construcción del objeto de estudio, y más particularmente sobre el papel de la teoría en ello.

Esta situación es la que nos lleva a reflexionar y revisar cómo es que se dan los procesos de construcción de las tesis en el posgrado, en especial dentro del programa de Maestría en Ciencias de la Educación (MECED) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), por considerarla como el momento de iniciación para la formación de investigadores en el campo de la educación, pues hay que recordar que la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la misma universidad, aunque permite la titulación por tesis, es raro el estudiante que opta por esta vía, lo que convierte al posgrado en la primera experiencia investigativa de estos agentes sociales. Lo que a continuación compartimos en el presente



trabajo, son experiencias adquiridas en dicho programa de posgrado, en lo particular, dentro de los seminarios de investigación I y II y los seminarios de tesis I y II que abarcan los cuatros semestres formales del programa.

En tales experiencias hemos detectado que se hace un uso acrítico de los insumos que constituyen un objeto de investigación educativa. Estos elementos están referidos a una dimensión temática vinculada a problemas educativos, una dimensión empírica situada y fechada con sujetos elegidos, y una dimensión teórico-epistémica que permite el tratamiento de la temática, así como la construcción de los instrumentos de registro. Partimos del supuesto que dos años escolarizados son insuficientes para formar genuinos *habitus* científicos, y no disposiciones transitorias que los simulan.

En el desarrollo se hace un recuento histórico de la MECED, así como un análisis de los procesos de formación en tres etapas (selectiva, formativa y de egreso), en las cuales detectamos ocho posiciones objetivas con sus correspondientes disposiciones subjetivas, para finalmente concluir que el tiempo institucional para el programa no es un factor pertinente para desarrollar competencias investigativas.

## **La investigación educativa en México y la MECED de la UAEH**

El proceso de institucionalización de la investigación educativa en México inició a finales de la década de 1960, con los trabajos impulsados por Pablo Latapí Sarré, para lograr un proceso sistemático, cuyo propósito se logró en 1980, recurriendo a diversos inventarios y estudios anteriores, con resultados que dieron pauta a la realización del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE). Esto generó un clima de gran interés en este campo, por lo que había que impulsar no solo el desarrollo de nuevos proyectos de investigación, sino también el proceso formativo de investigadores. Es en este marco que, en 1991, la UAEH promueve, entre otros programas de posgrado, la creación de la Maestría en Educación (Plan 1991), mediante el cual se formaron tres generaciones (1992 a 2002).

En 2002, después de un proceso de autoevaluación colegiada por los profesores investigadores del núcleo básico, la maestría fue evaluada de

manera integral, y se sometió a dictamen por parte de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP y del CONACYT, y con base en los criterios e indicadores establecidos institucionalmente en las políticas de calidad educativa, el programa consiguió apoyo financiero para desarrollar proyectos académicos tendientes a mejorar de manera continua la calidad de la oferta educativa al ingresar en el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP), y se obtuvo el registro en el Padrón Nacional de Posgrados del CONACYT, en el periodo 2004-2006.

Entre los apoyos recibidos por parte del PIFOP, se consiguió que los estudiantes inscritos en la generación 2003-2004 recibieran beca CONACYT, con la finalidad de posibilitar su dedicación de tiempo completo al estudio de este posgrado. Por tanto, a partir de las demandas sociales, institucionales y del campo disciplinar, el programa fue rediseñado, cambiando no solo el nombre sino las intencionalidades formativas y sus condiciones de operación. Así se pasó de Maestría en Educación a Maestría en Ciencias de la Educación (MECED).

La MECED, como opera actualmente, inició en el periodo 2004-2006. Está integrada por dos áreas de formación curricular: la básica y la especializada. La primera incluye cursos básicos de formación, en los que se da énfasis a los contenidos, orientaciones y lógicas de apropiación conceptual, teórica, metodológica, técnica y de contextos sociales de carácter disciplinario e interdisciplinario. Busca construir campos de estudio y abordar problemáticas educativas desde una enfoque interdisciplinar, para así establecer marcos analíticos de explicación, comprensión e interpretación de los mismos. También se promueve la generación de procesos de intervención, desarrollo e innovación educativa, destacando el alcance y significado de la educación para individuos, grupos, instituciones y sistemas.

En la formación básica y especializada se integra un eje transversal compuesto por temáticas relacionadas con la ética, los valores, los derechos humanos y la educación para la democracia, dando énfasis a un ejercicio ético de la investigación y del desarrollo educativo, el cual es abordado mediante la formación teórico-práctica en las diferentes materias que componen el programa.

Con la intencionalidad de formar investigadores en el campo de la educación, el programa contempla cuatro áreas de formación especializadas: 1. Educación Comparada. 2. Política y Gestión Educativa. 3. Currículum. 4. Orientación Educativa. Se pretende que se aborden contenidos emergentes en el ámbito de la educación y de los campos de estudio que orientan las líneas de investigación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE); se pretende profundizar en los ejes de debate y problematización más relevantes de cada una de estas, con la finalidad de que los estudiantes ubiquen e incorporen sus proyectos de investigación y adquieran una formación sólida como investigadores (Plan de estudios, 2003). Cada una de las áreas mencionadas incorpora temáticas particulares (ver Áreas especializadas de formación, Plan 2003), que por lo menos discursivamente ofrecen las condiciones para una formación investigativa, aunados a que en los cuatro semestres se cursan los seminarios de investigación I y II, y de tesis I y II, en los que se va construyendo el proyecto de investigación de manera paulatina.

### **El proceso de formación de posgraduantes en la MECED**

Si bien se ha mencionado el contexto formal, se requiere de un análisis del mismo para dar cuenta de las diversas lógicas que convergen y divergen en la formación de investigadores educativos, al menos en el marco del posgrado mencionado. La realidad empírica es tan vasta que asirla para su explicación comprensiva demanda de herramientas analíticas que lo permitan. Para ello, hemos echado mano de las nociones conceptuales de *campo*, *habitus* y *capital*, conformadas por el sociólogo Pierre Bourdieu.

Podemos decir que la MECED es un espacio social que tiende a funcionar como un campo, en donde existen posiciones objetivas ocupadas por agentes sociales dotados de esquemas de percepción, apreciación y acción sobre el mundo social. Por lo tanto, se entiende que ser estudiante, docente, funcionario, entre otros roles, significa ocupar una posición social. En otro lugar (Cerón, 2008) se ha analizado cómo es que el proceso de formación posgraduante se practica al amparo de tres dimensiones sociales: una administrativa, que se caracteriza por objetivar y operar de forma práctica las normas y políticas educativas a través de los recursos

financieros y humanos en el tiempo reglamentado. También hay una dimensión académica que está regida por la lógica escolar interesada en productos escolares (lecturas, reportes de lectura, discusiones, y diversas actividades propias del programa), más que en productos investigativos, al estar sometida a la dimensión administrativa que exige evaluar el desempeño escolar de los estudiantes de la MECED. También hay una dimensión científica detectable por el producto, que es a la vez cuota de salida del programa: la tesis. Es en este orden también como operan en las prácticas institucionales, develando la jerarquía estructural en la que se inserta el proceso formativo. Es evidente que la formación investigativa es la menos atendida en la historia practicada, aunque no en la historia narrada institucionalmente en los informes universitarios.

Así, en la reconstrucción analítica que realizamos en este espacio, hemos detectado tres etapas formativas, vinculadas a ocho posiciones de posgraduantes de la MECED: 1. Etapa selectiva. Hay dos posiciones objetivas, como: a) *solicitante*, el agente social que se allega a pedir informes sobre el programa, costos, requisitos, y todo lo relacionado con el programa, y b) *aspirante*, solicitante reconvertido en un competidor en el proceso de selección para ingresar al programa; ambas posiciones se caracterizan porque el único derecho que tienen los sujetos en esta etapa, es a la competencia a la que son sometidos. 2. Etapa formativa. Abarca los primeros tres de los cuatro semestres que integran el programa, le corresponden a tres posiciones objetivas: a) como alumno de nuevo ingreso, quien ha pasado el proceso de selección y ahora se reconfigura el grupo que ha sido admitido para la generación en curso; b) el alumno de segundo semestre, a quien se le solicitan avances del proyecto de investigación que puede o no ser apoyado por un tutor asignado, y c) el asesorado, quien se caracteriza por tener la asignación formal de un director de tesis y por la toma de decisiones investigativas, tales como la de dar un nombre más o menos definitivo para la investigación que, por regla, en este semestre debe registrar de forma oficial con auxilio del director de tesis. 3. Etapa de egreso. Donde hay tres posiciones objetivamente detectadas: a) la del asesorado dedicado, a quien la carga de seminarios se le disminuye para que tenga mayor dedicación al trabajo de investigación; b) el egresado, quien

ha terminado los créditos del programa pero no la tesis, y c) el graduado, quien ha presentado y defendido la tesis ante un sínodo. Cada posición está compuesta de diversos capitales (económicos, culturales, sociales y simbólicos), y son ese tipo de fuerza social que opera como moneda de cambio en este subcampo educativo.

Lo deseable institucionalmente es que estas dos últimas posiciones (egresado y graduado) se transiten a más tardar en seis meses, tras el término del último seminario al que se inscribieron los alumnos, a fin de mantener el estatus de programa de calidad ante el CONACYT, y se hace hasta lo imposible para que suceda. Las demandas institucionales (egreso oportuno y en forma) no siempre concuerdan con las aspiraciones subjetivas de los posgraduantes (incorporarse al mundo laboral al término de los cursos de la MECED, regresar a una plaza laboral que se tenía, o de otro tipo). En este caso específico, al no haber continuidad entre la maestría y el doctorado, la aspiración institucional de formar *habitus* investigativos encuentra serias dificultades para realizarse, pues el factor tiempo es trascendental en este aspecto: es poco el tiempo para desarrollar *habitus* investigativos.

### **Lógicas de construcción de los objetos de estudio: riesgos del proceso formativo**

Si bien hay diversas lógicas sociales en los procesos formativos, también las hay en los procesos investigativos. Bachelard (2007) menciona la jerarquía de los actos epistémicos (ruptura, construcción y constatación), que si bien no obedecen a un estricto orden cronológico, sirven para orientar la lógica de la investigación. No obstante que hemos reconocido tres dimensiones (epistémica, empírica y temática) que se requieren en la construcción de un objeto de investigación, también hemos podido constatar que para que un proyecto alcance el rigor metodológico que demanda un proceso formativo y de producción investigativa, es necesario un proceso de aproximaciones sucesivas y del acompañamiento de un tutor, con el que tales dimensiones se van construyendo y desarrollando de manera paulatina.

Para el desarrollo y abordaje de la dimensión epistémica, lo cual refiere a los posibles enfoques científicos que pudieran orientar la perspectiva con la que se mira el tema, se han realizado ejercicios en los que se identifican

las dimensiones paradigmáticas de la investigación en el campo de las ciencias sociales (Mardones & Ursúa, 1991), pero no solo eso, sino se busca que de manera praxeológica los estudiantes vayan aplicando los posibles escenarios que se generan a partir de un posicionamiento epistémico determinado, lo cual contribuye, por un lado, a la elección temática del objeto de estudio y, por otro, a las posibles formas de abordarlo.

No obstante, la revisión epistémica no es suficiente si el alumno no cuenta con la elección temática. En tal sentido, se busca que la dimensión temática se vaya reconstruyendo a partir de la construcción de un estado del conocimiento, del arte y del debate, en el que se identifiquen los niveles de construcción que han tenido sus pares académicos al respecto. Es decir, se demanda la revisión reflexiva de la producción académica en su campo temático, en la que es importante identificar las principales tendencias que han caracterizado los procesos de construcción de los objetos de estudio, los enfoques teóricos que las definen, así como las principales discusiones que giran en torno a ellas, para con base en tal identificación, el estudiante pueda realizar un ejercicio de segundo nivel (Yurén, 2004) en el que no solo describe lo que ha encontrado como producto de investigación de la temática a tratar, sino que con las bases epistémicas y conceptuales va analizando y reconstruyendo lo que encuentra, para con ello construir un nuevo objeto de estudio, con perspectivas paradigmáticas innovadoras.

Finalmente, al lograr perfilar el asunto sobre el que se busca reflexionar, es importante ocuparse de la dimensión empírica, en la que es posible referir a la delimitación espacio-temporal de los sujetos en relación con la temática, esta también como una vía metodológica que puede conducir al estudiante no solo a desarrollar su trabajo de investigación, sino a reconstruir el propio objeto de estudio. Esto quiere decir que los objetos de investigación no están dados por la realidad en la que se pretende investigar, sino se requiere establecer recortes de realidades que van en articulación permanente con las dimensiones teórico-epistémicas y temáticas. Con ello los estudiantes estarán en condiciones de transitar por los niveles de dominio en los campos de construcción, manteniendo las vías de vigilancia epistemológica (Bachelard, 2007) que demanda todo proceso de construcción investigativa.

Por tanto, considerar de manera sistemática y rigurosa las dimensiones mencionadas, además de las etapas formativas por las que transita el estudiante de maestría, con los posicionamientos objetivos en el logro de iniciación investigativa (grado de maestría), nos permitiría de alguna forma ir contribuyendo a lo que tanto preocupa a Rolling Kent, en el sentido de que somos muy pocos (alrededor de 300 en el Sistema Nacional de Investigadores o desde otro sesgo 700, según Colina, 2011) los profesionales de la educación que nos dedicamos a la ardua tarea de investigar, como lo afirma este autor: “[...] Si tuviéramos ese número de investigadores consolidados, no estaríamos padeciendo el gravísimo panorama de las maestrías en educación de ínfimo nivel en México” (Kent, 1994, citado en Colina, 2011). Por tanto, resulta urgente seguir trabajando no solo en la producción investigativa sino en la formación de nuevos investigadores con calidad y ética de la investigación.

## **Conclusiones**

Dentro de los procesos de construcción de los objetos de investigación y su desarrollo, hemos identificado que los estudiantes no logran del todo el abordaje de las dimensiones mencionadas, en virtud de que algunos producen pertinentes estados de la cuestión, pero no logran su articulación en la construcción de su objeto de estudio, pues este aparece como un tema “reinventado” y que sigue un proceso independiente; otros en cambio, no logran romper con el aparente dominio del manejo de instrumentos para el levantamiento de la información, la cual al presentarse como “resultados”, solo se ocupa de descripciones inexactas en las cuales no se consideran referentes teóricos que posibiliten la comprensión de lo que sucede en ese campo temático, o no recupera las discusiones señaladas o posibles de establecer a partir de los hallazgos dados en el estado de la cuestión o del conocimiento. También es posible detectar trabajos que se pierden en la discusión temática o de conceptos aislados (como el de “identidad”, “calidad”, “género”, “pobreza”, entre otros), o con un descuidado eclecticismo de autores y posturas teóricas.

Creemos, sin temor a equivocarnos, que de los tres componentes de un objeto de investigación (teórico-epistémico, temático y empírico), el

más difícil de apropiación es el teórico. En efecto, se puede estar saturado de experiencias empíricas y estar a ciegas por ausencia teórica; o bien, se puede ser un glosador de una temática específica y carecer de un problema de investigación o realizar glosas teóricas sin lograr su articulación con la construcción de un objeto de estudio. “Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados” (Bourdieu *et al*, 2005:54).

Apropiarse de una cultura teórica, por más elemental que sea, al inducir la forma de mirar la realidad, implica un compromiso a pensarla y actuar en ella. Y siendo un insumo elemental del objeto de estudio, dos años y medio para apropiarse de él y aplicarlo en la realidad a investigar, es tiempo insuficiente para desarrollar una genuina disposición a la investigación.



# La dimensión temporal en los procesos de inculcación investigativa a nivel posgrado

*Armando Ulises Cerón Martínez  
Christian Israel Ponce Crespo*

## **Introducción**

La formación de posgraduantes puede ser vista como un producto (Sánchez, 2004) logrado por las competencias adquiridas e incorporadas en los alumnos que se objetivan en contextos particulares, o bien como un proceso (Sánchez, 2006), una serie de eventos vinculados unos con otros de forma secuencial, ordinal. Nosotros partimos del concepto bourdiano de trayectoria social (Bourdieu, 1979: 71-72), entendida como la ocupación sucesiva de posiciones en el espacio social. Si a cada posición ocupada por un relativo tiempo le corresponde una disposición (el conjunto de habilidades, competencias, ideas, creencias, valores, etcétera, de los agentes sociales) la pregunta central de investigación es: ¿qué tipo de disposición es la que se produce en los alumnos de la Maestría en Ciencias de la Educación (MECED), siendo un espacio tan disímbolo y heterogéneo por la composición de sus agentes (alumnos y docentes)?

En este programa de investigación se ha partido del supuesto de que, en el mejor de los casos se forman “buenos estudiantes”, no necesariamente investigadores, pues la disposición que se produce es más escolarizada y escolarizante (Cerón, 2007) antes que de investigación, debido a la exposición a las diversas posiciones ocupadas en la trayectoria posgraduan-

te y a las condiciones objetivas en las que operan los Programas de Posgrado en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) y en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Hidalgo (UPNH), tomando aquí solo al primero, como un caso particular de lo posible, según palabras de Bachelard. Con el uso de tres cuestionarios, entrevistas a alumnos y registro de observaciones, la modalidad de la investigación es de participación objetivante (Bourdieu, 2000a) en tanto que los autores somos parte del objeto de estudio propuesto. El tratamiento es de tipo relacional, según la visión de Pierre Bourdieu para las ciencias sociales (Bourdieu y Wacquant, 1995). Presentamos un informe parcial de investigación que está en proceso en las observaciones realizadas con la sexta generación de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.

### **El contexto**

Ante la inminente dinámica en la que está inserta toda actividad humana socializada, la práctica educativa no escapa de ella y presenta rasgos particulares al tiempo y el lugar en el que se desarrolla. La oferta de programas de posgrado en las instituciones educativas tanto públicas como privadas va en aumento, entre otras razones, por la constante devaluación de los títulos de licenciatura, o por ser un refugio temporal para los egresados de estudios superiores que no encuentran trabajo, o bien por ser ya una exigencia para la competitividad y la permanencia laboral, sobre todo en el mismo campo educativo. De manera particular, los posgrados en educación son un caso especial debido a la gran cantidad de aspirantes con orígenes y prácticas educativas tan disímolas (se pueden encontrar agentes formados en educación preescolar, educadores del deporte, ingenieros en computación, profesores de idiomas extranjeros, psicólogos, abogados, sociólogos, etcétera), quienes por el solo hecho de ejercer o vincularse con actividades educativas son susceptibles de ingresar a un programa de este tipo.

El constante aumento en la oferta educativa a nivel de posgrado es resultado de condiciones sociohistóricas en donde convergen políticas educativas, sugerencias de organismos internacionales, la oportunidad laboral y de trayectoria ascendente, o al menos de permanencia, al poseedor

de un grado superior al de la formación inicial. En la década de los ochenta, los grados académicos aparecieron como (Sánchez, 2006: 13):

1. Opción de formación y acreditación de profesores de nivel superior.
2. Medio para el acceso a círculos laborales y académicos ante la compactación del mercado laboral y la sobreproducción de títulos de licenciatura.
3. Recurso remedial ante las deficiencias de la formación de licenciatura.
4. Formador de investigadores, tendencia que inició con la creación del SNI.
5. Forma de titulación del nivel inmediato anterior; visión que es apoyada por la perspectiva empresarial de algunas universidades privadas que buscan “retener al cliente” por más tiempo.
6. Formador de personal especializado, ante la parcelación del conocimiento y la necesidad de personal altamente capacitado, que en el sector económico y cultural con otros países pueda homologarse e intercambiarse.

Todo parece indicar que el mito de la educación como medio de movilidad social se ha minimizado por el constante desencanto de no tener la certeza de encontrar un espacio laboral en el área de formación inicial, y que se ha trasladado en parte a la preparación posgraduada. Aunque la realización de un posgrado no garantiza nada, es detectable un aumento en su consumo sociocultural, pues simbólicamente añade un plus a la formación superior, además del prestigio social que está vigente en las relaciones sociales.

Deseosas de cumplir con los indicadores que son impuestos por organismos externos a los educativos para la asignación de recursos económicos, las universidades manifiestan un marcado interés porque sus docentes y funcionarios estén investidos con ese poder simbólico que otorga el posgrado a su poseedor, recurso actualmente valorado en las instituciones educativas nacionales por su convertibilidad a capital económico.

Nosotros tomamos como objeto de reflexión al programa de MECED de la UAEH en su sexta generación. Conviene comentar que esta universidad ha experimentado un acelerado proceso de crecimiento por diversas causas, entre las que podemos mencionar su cercanía con el Distrito Federal, lugar con la mayor concentración de capital cultural en el país y, por lo tanto, de agentes culturalmente preparados, sobre todo en cuanto a educación formal se refiere, lo que permite la movilidad de profesores capacitados que encuentran en el estado de Hidalgo una posibilidad de inserción laboral y de oportunidad para el desarrollo profesional, ante la saturación constante de los espacios en la capital del país. Por eso no es de extrañar que entre 2009 y 2010, el 56% del personal académico en el posgrado en Ciencias de la Educación de la UAEH, no fuera nativo de Hidalgo sino de otros lugares, según información documental recabada por nosotros en archivos oficiales del programa. Para 2014 la configuración cambió por diversas razones.

### **Las posiciones posgraduantes como estructuras externas y objetivas**

Con los conceptos bourdianos de *campo*, *habitus* y *capital*, usados como herramientas analíticas vinculadas entre sí para dar coherencia y sistematicidad a las observaciones, podemos mencionar que a cada posición social ocupada en cada campo le corresponde una disposición particular. El campo, en tanto que entramado de posiciones objetivas, independientes de la voluntad de los individuos, vincula la visión de las condiciones sociales externas; el *habitus* está referido, entre otros aspectos, a la incorporación de esas condiciones objetivas a las que está expuesto el agente social en el proceso de inculcación, produciendo las percepciones subjetivas, internas de los participantes. Los diversos capitales (sociales, culturales, económicos y simbólicos) operan como recursos eficientes en cada campo. Aquí solo mencionamos las posiciones producidas en el campo de la MECED en relación con los posgraduantes.

Con esto en mente, es posible considerar al proceso de formación posgraduante como una trayectoria social, entendida como las diversas posiciones sucesivas ocupadas por un mismo agente social en el campo

social en cuestión. Incluso, hay dos posiciones sociales básicas en los campos sociales, donde el campo educativo no es la excepción: dominantes y dominados; donde los docentes y administrativos aparecen en la primera posición (con sus respectivas diferencias) y los alumnos en la segunda. De este modo, las diversas posiciones ocupadas por los agentes que terminan convertidos en alumnos del programa en este campo son: a) solicitante, en la que el estatus asignado por la lógica institucional es el más bajo en tanto no se puede asegurar que todo el que solicite informes para cursar la maestría ofertada cubrirá los requisitos de ingreso y permanencia al programa; b) aspirante, solo quien logra cubrir las cuotas académico-administrativas es considerado aspirante, e inicia con la aceptación oficial al curso propedéutico, en el que el grado de exigencia es alta debido a que todos los aspirantes compiten entre sí, pues en la generación estudiada solo fue aceptado el 50% de ellos al propedéutico; c) alumno, estatus que confiere reconocimiento y derechos para con el aspirante aprobado en el proceso de selección y que se ha inscrito en tiempo y forma al programa; es una posición sostenida los cuatro semestres que dura la maestría; d) egresado, posición que ocupa todo alumno que ha terminado la mayoría o la totalidad de los créditos requeridos; e) graduado, punto final de toda la trayectoria posgradante, protocolizada por el rito de la presentación y sustentación del trabajo de investigación llamado “tesis”, cuota de salida del campo. Estas son posiciones objetivas, independientes de la voluntad de los sujetos que las ocupan y que aparecen de forma secuencial y jerárquica (las primeras valen menos que las últimas) en la MECED de la UAEH, y están atravesadas por tres dimensiones que contribuyen a su producción: la administrativa, la académica y la epistémica, o de la de investigación científica que, aunque cualitativamente distintas, con lógicas de operación e intereses distintos, llegan a coexistir simultáneamente, y por la cercanía entre ellas producen efectos prácticos en las disposiciones de los agentes sometidos a ellas.

### **La dimensión administrativa**

Al pensar en el marco jurídico y legal en el que se encuentran los estudios de posgrado, no puede dejar de reconocerse que estos operan bajo ese tipo

de concesión que el gran campo del poder, el Estado, otorga (no sin dejar constancia de su vigilancia y poder regulador) a través de la administración escolar y la rendición de cuentas en cada escuela, instituto o facultad. En efecto, los tiempos escolares se mueven al ritmo que la gestión administrativa impone en complicidad con los cuerpos académicos facultados para ello (generalmente, los llamados consejos técnicos): los tiempos de ingreso, de egreso, las fechas de inscripción a cursos, seminarios, talleres, exámenes regulares y extraordinarios, titulación, etcétera.

Tal como parece practicarse, la lógica administrativa se impone a la lógica académica, pues aunque en el discurso la primera obedece a funciones adyacentes y de apoyo a las sustanciales (las académicas), estas últimas manifiestan una sujeción de la que prácticamente es imposible escapar, ya que hay mecanismos de sanción para quien no cumple en tiempo o forma con los requisitos demandados. Sería una utopía escolar pensar que las funciones adyacentes tuvieran que ajustarse a los tiempos y a las múltiples dinámicas que el ejercicio docente presenta en la realidad práctica, ya que no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje difiere de profesor a profesor, ni de alumno a alumno, sino de seminario a seminario y de escuela a escuela. En el caso de la MECED, el programa se oferta de manera generacional, lo que en promedio es cada dos años, al menos hasta 2014.

### **La dimensión académica**

Verdadera tributaria de la dimensión administrativa, la dimensión académico-escolar posee su lógica y dinámica propias y, por lo tanto, sus propios intereses y problemas particulares. Con su relativo grado de autonomía, genera prácticas que adquieren formas también específicas al lugar y el tiempo en que se ejecutan.

En este caso, es importante señalar que la orientación básica del acto pedagógico es más de índole informativa que formativa. En efecto, se ha detectado que los cursos y seminarios delimitados por los tiempos administrativamente impuestos tienden a ser proveedores de información sobre los tópicos impartidos, como base de esa cultura general que se

pretende inculcar. La práctica informativa de los seminarios tiende a producir en las mentes profesoras la creencia intersubjetiva que en realidad se está formando a los aspirantes al campo de la investigación científica. No siempre se tiene la posibilidad de contrastar si lo que se ha impartido de manera real es acorde con lo sugerido por el plan de estudios y, sobre todo, por los contenidos programáticos de cada curso. En términos ideales, de ser acorde la impartición de los contenidos al programa, cabría preguntarse qué y cómo se leyó, primero, por parte del conductor del seminario y después por los alumnos. Los profesores son el filtro que se impone entre lo que los autores quisieron decir y lo que ellos han entendido y transmitido a sus pupilos (Bourdieu, 1997).

### **La dimensión epistémica o de la investigación científica**

La actividad científica propiamente dicha es un oficio antes que una profesión y, como tal, no hay recursos pedagógicos tradicionales para enseñarla siempre de manera exitosa, ya que en su condición de *habitus*, o de disposición, es algo a ser más bien transmitido en la misma práctica. Así como no se aprende a nadar solo con clases teóricas en un salón de clases sino en la piscina misma, ni a manejar un automóvil de la misma forma, a investigar se aprende investigando. Y de manera particular el campo de la investigación científica en educación se torna especialmente complejo, y más que los demás campos, ya que todo fenómeno ligado a problemas de lo enseñable o de lo que es posible aprender es susceptible de ser analizado desde esta dimensión, abarcando tanto la educación formal como la informal, desde la enseñanza de las matemáticas hasta la enseñanza de las ciencias físicas, la educación física o la filosofía, desde la educación básica hasta la educación superior, etcétera, de modo que el acceso a los posgrados en educación tiende a admitir en un margen mucho más amplio a aspirantes con orígenes tan disímboles por la formación de inicio con todos los riesgos que implica. La MECED posee una convocatoria a todo agente social que está vinculado al campo educativo, tal como se puede constatar en la página oficial del programa.

## Conclusiones

### **La investigación posgradante como proceso escolarizado y escolarizante en la MECED**

Por medio de la participación objetivante se ha detectado que los seminarios de investigación de las áreas teórico-metodológicas tienden a encaminar e iniciar al estudiante, al menos en el discurso formal, en el proceso de la investigación sistemática propia de la ciencia, en donde se adquieren (también idealmente) las bases para la práctica de la investigación, cuyo trabajo definitivo es el informe de resultados, y tienen la peculiaridad de constituirse en un punto intermedio entre el campo propiamente científico y el campo escolar. Los esquemas y disposiciones profesoraes, al hallar en el marco de las instituciones educativas las condiciones objetivas externas de las que son producto, se activan para transmitir en los oyentes no un *habitus* científico, propio del investigador, sino un *habitus escolarizado* y *escolarizante*, lo cual tiende más a reproducir la lógica escolar que la científica, aun cuando se haga uso del lenguaje y las herramientas científicas en el discurso profesoral.

Sin embargo, el carácter transitorio y obligatorio impuesto por la lógica escolar en la que se insertan tales seminarios, hace que de reiterada manera se endosen ficciones y problemas propiamente escolares, como si fuesen verdaderos problemas científicos. Por ejemplo, las dicotomías excluyentes entre las posturas micro/macro, estadístico/etnográfico, objetivo/subjetivo, cuantitativo/cualitativo, por mencionar algunas, son asumidas como si fueran parte de un serio debate científico, siendo en realidad el principal insumo de las mentes profesoraes, ficciones que son producto de la división social del trabajo intelectual entre académicos e investigadores (Bourdieu, 1995). Tales discusiones tienden a generar lo que podríamos llamar una cortina de humo, en la que los posgraduantes son envueltos por el discurso de la “complejidad” para realizar investigaciones científicas, en vez de aplicarse a practicar los principios y reglas sugeridos, por lo que se pretende que sea una pedagogía de la investigación.

A pesar de existir un tipo de formación asistida para los estudiantes por el apoyo institucional en la MECED, otorgado por las figuras del tutor (acompañante del estudiante en su trayectoria posgradante), el



asesor metodológico (apoyo y guía de los trabajos escolares) y el director de tesis (el corresponsable del trabajo de investigación), solo con este último se posibilita una ruptura entre “el proyecto de investigación” y la “investigación”, propiamente dicha. No obstante, esta última relación es de corta duración, y no siempre hay permanencia en esta, pues es posible cambiar de director si el alumno lo solicita. El tipo de relación social ejercida en el marco de la institución escolar es asimétrica, en donde el docente está social y simbólicamente ubicado por encima del educando, relación que al ser asumida entre los participantes privilegia en estado práctico el juicio y las prácticas de los docentes, por lo que generalmente se tiende a sufrir su condición. Dicho esto, se puede entender cómo la trayectoria por la que pasan los estudiantes de esta maestría está cargada siempre por la lógica administrativa, donde los capitales eficientes son el económico y el cultural institucionalizado, mientras que la lógica escolar se impone a las posiciones *b* y *c*, es decir, en gran parte del trayecto posgraduante, cuyo principal capital eficiente es el informacional (objetivado en tareas y trabajos solicitados). De una manera tardía, la lógica epistémica se introduce hasta el tercer semestre con el registro oficial del “proyecto de investigación” y la asignación del director de tesis; y el capital eficiente que opera aquí es el capital cultural incorporado, ya para cumplir los requerimientos escolares o bien para desarrollar la lógica de la investigación.

También hemos detectado que de manera reiterada se le llama al trabajo de investigación solicitado “proyecto de investigación”, lo que termina por producir en los alumnos la convicción subjetiva de una baja valía para el trabajo invertido, como resultado de la lucha de enclasmientos. Ese trabajo de inculcación (propio del *habitus*) termina por incorporarse (otra faceta del *habitus*) en los agentes que están expuestos a tales condiciones. Ante ello, vemos que hay una relación de complicidad ontológica, ese supuesto esencial entre disposiciones escolares entre docentes y alumnos.



# Los eventos exógenos: un factor de incidencia de la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH

*Armando Ulises Cerón Martínez  
Alma Delia Torquemada González*

## **Introducción**

El siguiente trabajo presenta un avance sobre una investigación más amplia denominada “El impacto de los posgrados en investigación educativa reciente en México. Límites y alcances”, la cual se lleva en tres universidades públicas: la UNAM, la UAEH y la UPNH, al ofertar posgrados orientados a la investigación educativa: Maestría en Pedagogía, en Ciencias de la Educación y Campo-Práctica Educativa, respectivamente. Aquí solo se ofrecen avances de lo encontrado en la Maestría en Ciencias de la Educación (MECED) de la UAEH.

El planteamiento de la investigación parte de los siguientes cuestionamientos: ¿Es suficiente el tiempo de formación reglamentado en los posgrados en educación con orientación investigativa para formar *habitus* científicos o disposiciones para la investigación? ¿De qué manera es posible saberlo? Con apoyo en la Teoría de la Economía de las prácticas sociales de Pierre Bourdieu se propone focalizar el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) de 2011, evento bianual del Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), como un espacio probable para compartir los avances o resultados de investigaciones educativas con colegas. A partir de las bases de datos del total de egresados de la MECED

y de su participación o no en CNIE, así como la aceptación o no de quienes enviaron trabajos, se comparten los primeros hallazgos.

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

Peter Berger (1997) menciona cuatro mecanismos para generar lo que él llama una forma de conciencia con respecto de la sociología: desenmascaramiento, no respetabilidad, relativización y el motivo cosmopolita. Una de las lecciones que se puede extraer de la relativización es que en cuestiones sociales no se puede pensar en absolutos. Y esto aplica también para los estudios de posgrado. Ser poseedor de un grado académico hoy no tiene el mismo valor que algunos años atrás. Los beneficios obtenidos por la posesión de un grado escolar no son los mismos en la primera década del Siglo XXI que a mediados del Siglo XX. Ante la sobreproducción y devaluación de los grados y diplomas escolares (Bourdieu, 1997) sobre todo en las ciencias humanas y sociales, uno de los mecanismos de compensación han sido optar por estudios de posgrado (Cerón, 2011).

La configuración social de los estudios de posgrado es multiforme, sobre todo en los años recientes, específicamente desde la década de los ochenta. Si antes de esta década poseer un posgrado era una rareza, una excentricidad o un signo de distinción cultural y de preparación, ahora se ha tornado en una exigencia para el ingreso y la permanencia en el campo laboral, o bien en un medio para la obtención del título de licenciatura, particularmente en universidades privadas, en las que se retiene por más tiempo al cliente, etcétera. Vistos desde los mismos programas de posgrado, estos sirven para “formar investigadores competentes para el análisis, explicación e interpretación de problemas y fenómenos educativos”, en el caso de la UAEH en la MECED ([http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/maestrias/maestria\\_educacion.html](http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/maestrias/maestria_educacion.html)).

Sin embargo, salvo casos específicos, el objetivo y la misión institucional explícita se desdibujan en la mayor parte de los egresados que no echan mano de la formación investigativa obtenida en el posgrado. Si no se formó un *habitus* científico propiamente dicho. ¿Qué es lo que se formó, si es que

algo pasó en los posgraduantes? El reto de esta investigación consiste en buscar las razones sociales por las que esto ocurre, no sugerir cómo debería ocurrir.

### **Cultura teórica y herramientas analíticas**

Pierre Bourdieu, en su obra *La distinción* (1979) sintetiza su propuesta teórica bajo la siguiente fórmula: *Campo + [Habitus + Capital] = Prácticas sociales*. Un *campo social* es entendido como un sistema de relaciones entre posiciones objetivas en un microcosmos del espacio social con sus reglas específicas. Un campo funciona de manera simultánea como un mercado, un espacio de lucha y un espacio de juego. La estructura del campo está dada por la distribución desigual de los capitales que operan de forma efectiva en su interior. Los capitales son de tipo económico, cultural, social y simbólico, y operan como las cartas o fichas en los juegos de mesa, o sea que son fuerzas sociales que dependiendo de su valor y de su uso provocan efectos en los campos. Cada posición social dentro de los campos está compuesta por estos capitales, con independencia de las personas que las ocupan. Los modos de administrar, de agenciar tales recursos dependen de los *habitus*, sistemas de disposiciones que no son sino la historia social incorporada que funciona como una segunda naturaleza, orientando a los agentes sociales en el tiempo y en el espacio, y que hace que detecten cuando están o no en el lugar para el cual fueron hechos.

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

Sin embargo, para dar cuenta cabal del *habitus* se requiere rescatar sus cuatro dimensiones pues “[...] tiene un carácter multidimensional: es a la vez *eidos* (sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas), *ethos* (disposiciones morales), *hexis* (registro de posturas y gestos) y *aisthesis* (gusto, disposición estética)” (Giménez, 1997:6); estando alertas del uso indiscriminado que se ha hecho de las nociones bourdianas de *habitus* y capital en diversas investigaciones, en aras de una honestidad al gremio

académico, se propone reconvertir la fórmula original por la de: *Posición + [Disposición + Dispositivo] = Tomas de Posición*, que el mismo autor propuso en otro lugar (Bourdieu, 1997) con la excepción de la noción de “dispositivo”, que es propuesto por Cerón (2012).

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

Por otro lado, el CNIE podría ser considerado como el evento de investigación educativa más importante en México, dado el capital cultural y simbólico históricamente acumulado en más de veinte años de actividad. Partiendo de la Ley de atracción de los campos sociales (la doble elección que hacen los agentes sociales: unos por el posgrado y estos a la vez son elegidos en el proceso de selección), el CNIE debía ser un espacio de atracción para estos agentes sociales, con el fin de mostrar y compartir los hallazgos de sus investigaciones (en el caso de egresados de la MECED) o al menos de los avances de su investigación a los que en el momento de la convocatoria se estaban formando en los programas educativos de posgrado mencionados.

### **La dialéctica de las posiciones y las disposiciones**

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

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

### **Factor de impacto versus factor de incidencia**

Una manera de evaluar, al menos institucionalmente, la calidad y la pertinencia de la investigación, es a través de productos como las publicaciones arbitradas y la cita de artículos en revistas especializadas, llamado el “factor de impacto”, o sea, el número de veces que un artículo es citado por otras revistas. No obstante, hay una serie de críticas al limitar la calidad de un producto así sometido solo a los indicadores cuantitativos (Quispe, 2004; Campanario, 2006), excluyendo otros igualmente valiosos como participación en congresos especializados, colaboración en investigaciones relacionadas al campo de pertenencia, libros o capítulos de libros, formación de recursos humanos, etcétera. De ahí que sea pertinente introducir otro indicador alternativo al dominante como la noción de factor de incidencia que ampare los aspectos excluidos en la nominación anterior, y

que guíe a la detección de los efectos realmente incorporados y practicados por los agentes formados en posgrados en investigación educativa, que es el caso que nos incumbe.

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

### **El proceso metodológico**

Así como hay especies de aves que son identificadas por el tipo de nidos que hacen, los agentes sociales también lo pueden ser por las obras que producen. A diferencia de aquellas que realizan sus obras por instinto, los hombres las producen por el efecto de las instituciones socioculturales de las que también son producto, de tal modo que si hay una predisposición al habla, esta solo se objetivará toda vez que se actualice en una situación particular, y lo adquirido lingüísticamente se demostrará de forma efectiva en los actos de habla. De modo similar se esperarí detectar disposiciones investigativas en quien ha sido formado en ellas.

Se optó en primera instancia en una detección descriptiva-analítica que llevase a los hallazgos aquí comentados. De inicio se recabó la información del total de estudiantes que han cursado la MECED, en sus siete generaciones hasta el 2011, año del XI CNIE. Con la lista nominal de ellos, se propuso buscar, también, quiénes habrían participado en dicho evento. Una vez detectados los participantes, habría que identificar quiénes



fueron aceptados o no. Los trabajos que fueron rechazados por obvias razones no aparecieron en el programa; pero lo enriquecedor de esto es ver si en las razones para la no aceptación de trabajos hay algunas constantes que puedan ser imputables al proceso formativo o no.

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

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

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

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

## **Conclusiones**

Las trayectorias escolares están empatadas con las biopolíticas que instituyen los tiempos y las edades biológicas para transitarlas. En México, un agente social que ha llevado su trayectoria escolar de forma regular hasta los estudios superiores de licenciatura, en promedio, puede estar egresando

entre los 22 y los 24 años de edad, con el total de los créditos cursados. Uno de los problemas que enfrenta, entre otros, es la fuerte presión social, en general, de que los estudios superiores sean el punto culminante que le prepara para enfrentarse al campo laboral de manera profesional, acorde con la formación recibida. Al no empatar siempre las esperanzas subjetivas (desempeño laboral acorde con el campo de formación, trabajos dignamente remunerados, etcétera) con las condiciones externas objetivas (crisis económicas, desempleo ante la mucha oferta de mano de obra calificada, sobreproducción y devaluación de los grados escolares, etcétera), los estudios de posgrado se presentan como una alternativa transitable, toda vez que el primer requisito innegociable para acceder a estos es tener un título de licenciatura.

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

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

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

# Ciencia e investigación educativa. La visión dominante

*Armando Ulises Cerón Martínez*  
*Christian Israel Ponce Crespo*  
*Alma Delia Torquemada González*

## **Introducción**

Se discuten los procesos de formación y sus efectos para la investigación educativa a nivel posgrado, específicamente en la Maestría en Educación Campo-Práctica Educativa (MECPE) de la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Hidalgo (UPN-H). Un *habitus* científico no se detecta durante los procesos formativos, en el caso de los posgraduantes, sino, como dice Bourdieu, una vez que el proceso de inculcación de la acción pedagógica ha terminado. Es en este sentido que partimos de la premisa que si se han formado disposiciones para la investigación hay que buscarlas más allá del acto pedagógico. Hemos detectado y analizado con un enfoque mixto a los egresados de siete generaciones de la MECPE que enviaron trabajos al XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (XI CNIE) para su eventual consideración, tras el dictamen de los evaluadores. Las regularidades detectadas hablan de un perfil homogéneo del programa.

La sociología, como disciplina científica, parte de un principio fundamental: la sociedad es más que la simple agregación de sus miembros individuales (Durkheim, 2003). La inmediatez del sentido común puede cautivarnos en un caso individual, olvidando su pertenencia grupal; pero a pesar de lo extraordinario de ese caso particular, tener presente su relación

con el grupo de adscripción le da un giro que le arranca de la fascinación espontaneísta:

Lo mismo que la célula viva es una cosa distinta de la simple suma de las moléculas no vivientes que la componen, lo mismo que el organismo es una cosa distinta de la suma de todas sus células, así también la sociedad es un ser psíquico que tiene una manera propia de pensar, de sentir, de obrar, distinta de la de los individuos que la componen. Hay un hecho en particular que hace muy sensible este carácter específico de la sociedad, a saber, el modo con que la sociedad colectiva se conserva y continua idéntica a sí misma a pesar de los continuos cambios que se verifican en la suma de las personalidades individuales (Durkheim, 1976: 224).

Y aunque no se pretende defender la visión del organicismo social, que ha recibido fuertes ataques, es rescatable el principio sociológico aún vigente: lo que un individuo particular hace, lo realiza en gran medida por ser parte del grupo al cual pertenece, siempre y cuando haya elementos que, además de constantes, sean comunes a los miembros del grupo en cuestión. El desarrollo posterior de la Sociología también señala que no siempre se reproducen en las prácticas sociales las condiciones de origen, pues también se les puede rechazar o simplemente ignorar, aunque la reproducción sea el caso más frecuente.

Entonces, el reto científico es definir qué es lo único (en cada individuo) y qué es lo que comparte en común el resto de ellos. De esta manera, un caso particular bien construido, ayuda a comprender fenómenos más amplios. De lo que desprende que “el desafío es interrogar sistemáticamente el caso particular constituyéndolo como un <<ejemplo particular de lo posible>>, según expresa Bachelard [...], con el fin de extraer propiedades generales o invariantes que solo puedan ser descubiertas por medio de esa interrogación” (Bourdieu y Wacquant, 2008: 112-113).

Cuando se ha hablado con un extranjero de una región y se repite lo mismo por varias ocasiones con oriundos del mismo lugar, se encontrarán

semejanzas y diferencias: referencias a sitios conocidos, a platillos, costumbres, inclinaciones, aberraciones, etcétera. De modo similar, hay aspectos comunes que comparten quienes han cursado un programa de posgrado en educación, como en el caso que aquí se presenta. Esto es lo que teóricamente se llama un *habitus* de clase. Una mirada extranjera detectará esos rasgos comunes. Para ello se ha escogido la mirada del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y sus evaluadores, para ver a través de sus ojos extranjeros aquello que comparten quienes han sido formados en un programa de posgrado, los posgraduantes de la MECPE de la UPN-H que han enviado trabajos para ser evaluados para el XI CNIE, organizado por el COMIE, y ser o no integrados al programa final de esa edición. Esto ayudará a detectar los *habitus* científicos con que son formados estos posgraduantes, al menos hasta su séptima generación.

La exposición del trabajo inicia con la presentación de algunas investigaciones sobre la formación para la investigación educativa en México, para después explicitar el insumo teórico utilizado, así como una breve descripción del contexto y los sujetos de análisis. Posteriormente, se presenta la metodología empleada, así como los hallazgos encontrados, para finalmente arribar a una serie de consideraciones de cierre.

## **La formación para la investigación educativa en el nivel de posgrado en México**

*Dime cómo buscas y te  
diré qué estás buscando.*

*Ludwig Wittgenstein*

Para comprender el sentido de la formación en investigación que se sigue en los posgrados, es necesario hacer un breve análisis de aquellas investigaciones que plantean la necesidad de detectar los procesos formativos en contextos concretos. Se presentan a continuación diversos trabajos organizados en tres bloques: en el primero aparecen aquellos orientados a distinguir los factores que están en juego en la formación para la investigación educativa; en un segundo bloque, las investigaciones hacen

referencia a las problemáticas que enfrentan los estudiantes durante los procesos de investigación en el contexto del posgrado; finalmente, aparece un tercer bloque en el cual se ilustran experiencias educativas alusivas a las dificultades más comunes que presentan los estudiantes durante la construcción de trabajos de investigación.

En relación con los factores que influyen en la formación para la investigación, Sánchez (2011) efectúa una investigación orientada a analizar la formación para la investigación educativa en México, cuestionándose si la investigación es el resultado de un oficio artesanal o, más bien, el resultado de un proceso de sistematización científica. Este autor afirma que en nuestro país, el recorrido hacia la formación para la investigación ha sido largo y diversificado en sus formas, tanto para impulsar la investigación como actividad profesional generadora de conocimientos en el campo de la educación, como para encontrar las alternativas óptimas que permitan formar a los sujetos encargados de realizarla. El autor plantea tres vías: la primera referida a la vía fáctica, basada en una relación de maestro aprendiz, donde se promueve el aprender haciendo, a manera de un oficio artesanal. La segunda vía denominada formal, considera fundamental asistir a cursos formales de metodología de la investigación a través del acceso a maestrías, y actualmente a doctorados. La tercera vía denominada integradora, asume una posición de complementariedad, puesto que reconoce la necesidad de las dos vías anteriores y promueve el acceso a estudios formales en materia de investigación, pero ligados estrechamente con una práctica permanente del aprender haciendo. El autor explica que la visión integradora es una consecuencia de la consolidación de la investigación educativa, que la ha llevado a un estado de institucionalización de la investigación educativa. Así, cuando se habla de formación para la investigación, se hace referencia básicamente a las condiciones y circunstancias experienciales en las cuales se forma el estudiante de posgrado. Para nuestro caso particular, en la MECPE detectamos que la actividad fundamental de los formadores es la docencia. Son docentes del nivel básico reconvertidos en docentes de posgrado (en ocasiones por el acto fetichizante del grado obtenido en el mismo programa, lo que faculta para ser docente, lector y director de tesis a nivel posgrado) sin haber tenido en ocasiones la experiencia de

haber impartido clases a nivel bachillerato o licenciatura. La investigación está inclinada a una sola forma de hacer ciencia, que es la hermenéutica, cuyos momentos (etnográfico, hermenéutico e interpretativo) no se ven consolidados, de acuerdo con los dictámenes de las ponencias por parte del COMIE. En este sentido, lo propuesto por Sánchez solo queda a nivel de la segunda vía en la MECPE.

Otro trabajo es el de Domínguez (2013), quien indaga con respecto de opiniones, actitudes, conocimientos y estereotipos de alumnos universitarios, en torno a la investigación científica, lo cual efectúa a través del análisis de las creencias de los estudiantes desde el enfoque de las representaciones sociales en la Universidad de Guadalajara. Sus hallazgos apuntan a determinar tres estereotipos populares que dificultan el entendimiento de la actividad científica. El primer estereotipo consiste en visualizar al científico como un individuo que trabaja con hechos concretos dentro de un laboratorio, usando un equipo complicado, haciendo experimentos con el propósito de perfeccionar a la humanidad. El segundo estereotipo está centrado en la percepción del científico como un individuo brillante que piensa y vive en solitario, dedicado a la construcción de teorías complejas. Son teóricos poco prácticos. El tercer estereotipo equipara erróneamente a la ciencia con la ingeniería y la tecnología, en el sentido de centrarse en la automatización de la industria o la invención de máquinas para enseñar. Esta investigación concluye señalando la existencia de un desconocimiento generalizado entre los estudiantes acerca de los institutos o centros de investigación que existen en su propia universidad, así como la labor de los profesores investigadores dentro de la disciplina.

Esta visión del científico como un ser aislado desvinculado de la sociedad, parece prevalecer en los jóvenes universitarios. Por lo cual, Domínguez (2013) explica que en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades los estereotipos constituyen un factor determinante cuando se trata de formar jóvenes investigadores, pues influyen en la posición que adoptan ante el quehacer científico. A partir de los hallazgos de su investigación, el autor enfatiza que los estereotipos restringen al estudiante para comprender la ciencia, el pensamiento científico y, en consecuencia, la investigación científica que circunscribe acciones derivadas de estas disciplinas.

Bajo esta misma línea, otros autores centran su interés en las problemáticas que surgen en la formación de habilidades para la investigación educativa en contextos de posgrado específicos, tal es el caso de Reyes y Anzaldúa (2011) quienes analizan los procesos de investigación de las prácticas en la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad 241). Su estudio se desarrolla a través de un grupo de reflexión con alumnos de la Maestría en Desarrollo Educativo, desde un enfoque cualitativo con una perspectiva interpretativa. Los autores afirman que las condiciones institucionales, curriculares, profesionales, laborales, sociales y personales, influyen en las motivaciones y tensiones de los estudiantes durante el diseño y desarrollo de los trabajos de investigación. En el caso de la UPN Unidad 241, las condiciones institucionales se han presentado en relación con situaciones y procesos diversos que, en diferentes momentos y espacios, han configurado las prácticas de investigación educativa (IE).

Actualmente, las condiciones curriculares del programa de esta maestría registran la posibilidad de diseño y desarrollo de la IE, bajo tres líneas de investigación que orientan las prácticas de investigación: sujetos, prácticas discursivas y prácticas institucionales, que no siempre son reconocidas por todos los estudiantes. *Al ingresar a la maestría, algunos estudiantes desconocen los propósitos del programa de posgrado en la lógica de la formación mediante la práctica de la investigación.*

En nuestra experiencia, hemos detectado que la razón más recurrente para ingresar a un posgrado educativo es la de mejorar la práctica educativa, aprender técnicas y estrategias para la docencia, no para formarse para la investigación. No obstante, esta situación, a lo largo de su proceso formativo dentro del posgrado se va recuperando esta perspectiva hacia la práctica de la IE cuando los estudiantes reconocen la necesidad de elaboración de la tesis como producto de una investigación formal que reúne determinados requisitos, si bien de carácter administrativo para el proceso de obtención del grado, también en algunos casos como un proceso de investigación personal, cuya socialización se da principalmente en espacios internos y/o externos al propio programa.

Reyes y Anzaldúa (2011) ponen de manifiesto que la elaboración de la



tesis, como producto de investigación de los estudiantes, distingue entre sus finalidades: el interés por la obtención del grado, el conocimiento de situaciones problemáticas específicas, la sistematización de la información, así como la difusión de conocimientos derivados a partir de necesidades identificadas en contextos inmediatos. Se trata de una vinculación de motivaciones que impulsan la realización del trabajo traducido en la satisfacción de demandas individuales, de colectivos docentes y de requerimientos institucionales de orden casi siempre administrativo. En el caso de la MECPE, el bajo número de graduados manifestaría no solo dificultades de habilidades para la comunicación de resultados escritos, sino el bajo interés por la obtención de grado. Ante esto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) que apoya a los docentes con una “beca comisión” (que les exime de asistir a sus grupos y cobrarlos durante el tiempo de estudio), ha implementado recientemente que los docentes apoyados regresen el monto económico equivalente al tiempo de apoyo si en tiempo y forma no entregan el grado de maestro.

Por su parte, Oropeza (2011) hace una investigación centrada en la conformación de grupos de trabajo en el programa de Maestría en Pedagogía de la FES-Aragón, como dispositivo para la gestión del conocimiento. En su estudio encuentra que la práctica de iniciar a los sujetos maestrantes para la investigación, surge principalmente cuando el trabajo se perfila en grupo y el objetivo consiste en atender al proyecto de investigación que fundamenta la línea donde se inscriben. *El autor encuentra que la conducción del proceso de construcción de conocimiento durante el inicio de la investigación educativa obedece a una lógica interna dentro del grupo, donde se dinamiza la vida académica en torno a seminarios, comités tutorales y coloquios internos.* En este sentido, el autor destaca que las concepciones de las que parten los docentes para la toma de decisiones y la dinámica que adquiere el grupo, está determinada por su trayectoria de formación, de tal forma que pretenden hacer de la tarea de investigación un acto creativo, de descubrimiento y construcción en colectivo. En el caso de la MECPE, se hace una asignación de tutor desde el principio, con quien trabaja el maestrante de forma muy estrecha. Solo hasta el final, cuando se considera que se ha terminado el borrador de tesis, es cuando entran otros

lectores para formar el comité revisor. Un informante clave menciona que si el director de un tutorado está en pugna (personal o laboral) con otro docente, quien queda en medio del conflicto es el posgraduante, afectado en su proceso para la obtención del grado.

En concordancia con lo anterior, De la Cruz (2013) recupera la experiencia de una relación de tutoría para formar investigadores en el nivel de doctorado, con la intención de ilustrar a profundidad lo que ocurre en su interior en la promoción del desarrollo de *habitus* científicos. *Se trata de un estudio de casos con enfoque cualitativo que permite apreciar la manera en que la tutora analizada propicia a través del espacio de la tutoría, el desarrollo de una serie de disposiciones académicas para ejercer el oficio de investigador educativo, donde las disposiciones de orden epistemológico ocupan un lugar central.* Esta investigación tiene como orientación teórica los planteamientos de los campos de producción simbólica, la teoría del *habitus*. El insumo principal de información proviene de la recuperación de la cercana relación entre tutoría y la experiencia del coloquio de investigación, durante un periodo de dos años y medio; se recupera además el punto de vista del tutor y el tutorado sobre su vivencia en la tutoría.

Los resultados hacen notar que la formación para la investigación educativa en el posgrado inicia con un interés particular sobre el conocimiento científico por parte de la tutorada, el cual posibilita el despliegue de una serie de actividades prácticas centradas en la actividad de investigación que toman forma a través de la dinámica de la tutoría. Se pone de manifiesto que la construcción teórico-conceptual que realiza la estudiante está expuesta a constantes reconstrucciones y mantiene un carácter provisional. Asimismo, dentro de este proceso de reconstrucción se van presentando ciertas disposiciones actitudinales: una actitud reflexiva y flexible del estudiante en torno al abordaje del objeto de investigación, disciplina; la práctica de un código de ética científica donde se respete la confidencialidad de la información y del informante. Al mismo tiempo, se va apreciando la promoción del desarrollo de determinadas disposiciones técnico-instrumentales, tales como: el registro sistemático de la información; significados sobre bases teórico-conceptuales de la temática

en cuestión; el uso de instrumentos y su aplicación para la obtención de información, diseño de categorías analíticas para la interpretación de datos, así como la presentación articulada de los avances de la investigación. En este sentido, se afirma que el coloquio de investigación debe visualizarse como un espacio fructífero de formación para el oficio de investigador donde se promueva el crecimiento académico, personal y experiencial del investigador en formación, al mantener contacto directo con la comunidad de investigadores expertos.

Se concluye afirmando que cada una de las disposiciones académicas promovidas durante la tutoría posibilita el desarrollo e interiorización de la temática en cuestión, contribuyendo a una evolución cualitativa que favorezca el ejercicio riguroso del oficio de investigador educativo. A partir de las prácticas de la investigación, el estudiante de posgrado va desarrollando autonomía e independencia intelectual para la generación de conocimientos científicos.

No obstante estos resultados, a partir de nuestra experiencia y de la definición base de *habitus* vinculada a su dimensión temporal, reafirmamos que no es en el acto pedagógico donde hay que buscar los *habitus* científicos en los posgraduantes (quizá sea su génesis), sino en prácticas sociales que van más allá del proceso de inculcación en el marco institucional, pues de otro modo está el riesgo de que el investigador quede atrapado por la fascinación espontaneísta de las prácticas sociales del momento:

Nos sentimos más apasionados cuando besamos, más humildes cuando nos arrodillamos y más enojados cuando agitamos los puños. Es decir, que el beso no solamente expresa pasión sino que la origina [...] El profesor que pone en escena un acto que finge sabiduría, llega a sentirse sabio. El predicador llega a creer lo que predica. El soldado descubre sentimientos marciales en su interior cuando se pone el uniforme [...] En otras palabras, nos tornamos sabios cuando nos conceden cátedra; en creyentes cuando llevamos a cabo actividades que presuponen una creencia, y estamos preparados para la batalla cuando marchamos en formación (Berger, 1977: 137).

¿Y qué ocurre cuando se interroga a un agente social en el marco institucionalizado de su formación para la investigación? Lo más probable es que responda como si fuese un investigador en potencia, lo cual no asegura que termine siéndolo de forma fehaciente. En este sentido, hay que aprender a distinguir entre las declaraciones de intención y las probabilidades de acción como parte del constante ejercicio de una adecuada vigilancia epistemológica (Bourdieu *et al*, 2005:58). De ahí que si se desea investigar *habitus* científicos en posgraduantes (entendidos como disposiciones para la investigación), lo más conveniente no sea buscarlos en el proceso formativo, pues lo que en realidad se encontrará serán *habitus* estudiantiles a nivel posgrado, pero no *habitus* científicos, propiamente dicho. El segundo Wittgenstein, el de las *Investigaciones filosóficas* y no el del *Tractatus*, solía decir: “Dime cómo buscas y te diré qué estás buscando”, y parece aplicarse en este caso concreto.

Otros autores centran su interés en las *dificultades que presentan los estudiantes durante la construcción de trabajos de investigación*. Por ejemplo, Calvo (2009) analiza los procesos de transformación durante la elaboración de la tesis, encontrando que en la construcción de conocimiento científico se entrecruzan las trayectorias biográficas de los estudiantes (lo que contribuye a la elección del tema), así como la trayectoria institucional que va configurando la toma de postura respecto del objeto de estudio, las condiciones y los espacios para el desarrollo de la investigación. Otros autores (Schmelkes, 2001; Enríquez y Barriga, 2003 y Rivera-García, 2009) destacan como principales dificultades en la elaboración de trabajos de investigación: la definición del objeto de estudio, la construcción del marco teórico y la determinación del método, elementos que exigen del estudiante un alto esfuerzo cognitivo, habilidades de abstracción y reflexión sobre el conocimiento.

Bajo esta misma línea, se encuentra también la postura de Martín y Carbajal (2011), quienes señalan dificultades de tipo ortotipográfico, así como el desconocimiento de la presentación formal de los escritos científicos, todos ellos errores comunes en la construcción de trabajos de investigación. Como se puede apreciar, el proceso de articulación de estos elementos resulta un proceso complejo para el estudiante en formación que

requiere necesariamente del acompañamiento sistemático del investigador experto.

Errores de este tipo se dan porque el oficio de investigador, al ser una práctica que va más allá de las de sentido común, presupone como insumos básicos lo que para otros oficios o profesiones ejercidas no es requisito mínimo: saber transmitir por escrito y de forma correcta los informes de sus actividades. El uso incorrecto de acentos, de signos de puntuación, etcétera, puede cambiar el sentido de lo que quiere transmitirse.

Las investigaciones aquí citadas nos permiten distinguir los múltiples factores que están en juego cuando se habla de la formación para investigación, las cuales van desde las concepciones sobre lo que significa investigar, hasta las dificultades de orden institucional, académico o inherentes al propio proceso de construcción de un trabajo de investigación. Es en este marco referencial donde se inserta nuestra investigación.

### **Habitus y disposiciones: el marco de análisis**

Cabe señalar que por formación investigadora se entiende al proceso de transformación de los *habitus* científicos de un estudiante en términos de evolución de sus potencialidades, que implica un cambio gradual en su modo de pensar, percibir y hacer investigación sobre un saber específico (Bourdieu, 2003; Moreno, citado en Peña, 2009 y Torres-Frías, 2013). Ahora bien, todo *habitus* es una disposición o, mejor dicho, un sistema de disposiciones, o sea, una potencialidad de acción actualizada en circunstancias específicas de un campo social; sin embargo, no toda disposición es un *habitus* en tanto que potencialidad que no arraiga necesariamente en una actualización, sino que posee una latencia permanente, solo arrancado de esta en una práctica social situada y fechada.

Una reveladora definición del concepto la provee el mismo Pierre Bourdieu (1995: 109): “El *habitus* no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. Es duradero, pero no inmutable”. No obstante cabe preguntarse: ¿en qué momento una acción social se convierte o deja de ser *habitus*?, ¿cuál es su límite

conceptual cuando se le confronta en el terreno empírico?, ¿qué ocurre con las acciones transitorias o efímeras que colman a diario la vida de los agentes sociales, como ir de compras al centro comercial, ser transeúnte en un aeropuerto, estar formado en la fila para comprar un boleto de entrada al cine?, ¿deben o no considerarse *habitus* estas acciones? Una manera de responder a esto es rescatando lo que un Bourdieu maduro definió para su último curso en el College en Francia con respecto del *habitus* como sistema de disposiciones, y con respecto de la noción de campo como instrumento de ruptura con otras visiones:

La noción de campo señala una primera ruptura con la visión interaccionista en la medida en que da fe de la existencia de una estructura de relaciones objetivas entre los laboratorios y entre los investigadores que dirigen u orientan las prácticas; opera una segunda ruptura, en la medida en que la visión relacional o estructural que introduce se asocia a una filosofía disposicionalista de la acción, que rompe con el finalismo, correlato de un ingenuo intencionalismo, según el cual los agentes –en este caso concreto los investigadores– serían los calculadores racionales a la búsqueda no tanto de la verdad como de los beneficios sociales garantizados a los que parecen haberla descubierto (Bourdieu, 2003: 64).

Es importante ver cómo Bourdieu se refiere aquí al *habitus* como “una filosofía disposicionalista de la acción”. Si el *habitus* se explica por esta dimensión filosófica, se justifica la ambigüedad y el uso abierto y disperso del término, pues bajo la lógica de la filosofía, esto es aceptable. Pero en el terreno de la sociología científica se hace necesario cortar el cordón umbilical de sus nexos filosóficos para emancipar la rica, pero confusa noción de *habitus* hacia una autonomía que evite las sospechas de las que ha sido presa por sus detractores, e introducir más adecuadamente una sociología disposicionalista, más analítica y sistemática, propia de un programa de investigación teórica y empírica a la vez.

Es pertinente comentar que las críticas realizadas al trabajo de Pierre

Bourdieu y su equipo son de diversa índole, tanto justificadas como injustificadas. Entre las más sólidas argumentaciones están las de Bernard Lahire (2004) y quienes colaboraron con él en tal obra. Ahí, Lahire critica la noción de *habitus* y, por las incertidumbres metodológicas que despierta en las investigaciones empíricas, el crítico propone una sociología psicológica argumentando que es la vía más adecuada para rescatar lo que el concepto bourdiano deja escapar. No obstante, cabe mencionar que con la intención de disipar el efecto generalizante y abstracto de la noción de *habitus*, Bernard Lahire (2006) también se dispersa en la especificidad de las disposiciones en su programa de investigación propuesto al hablar de disposiciones ascéticas, científicas, femeninas, morales, políticas, pragmáticas, reflexivas, generales y permanentes, en fricción, etcétera. Y aunque sus críticas están fundadas, parece más procedente pensar en una sociología disposicionalista por la gama empíricamente más asible que ofrece el concepto de “disposición”, ese híbrido social resultado de la dialéctica entre cuerpo biológico (como entidad natural, o *physis*), y cuerpo cultural (como entidad simbólica). Y no se debe perder de vista que si la sociología ha tenido sus tiempos de incertidumbre como disciplina científica, la psicología posee un dudoso estatus de científicidad de forma permanente. De ahí que la sociología, si bien puede auxiliarse de otras disciplinas y sus logros, tiene el arsenal propio para pelear sus batallas de manera más autónoma, sin comprometer su autonomía con alianzas disciplinarias innecesarias como con la psicología.

Así como los campos sociales poseen simultáneamente lógicas particulares y generales de acción, también hay disposiciones generales y propias a cada campo. Si hay leyes generales y comunes a todos los campos y sus respectivas posiciones (de homología, dominantes, o dominados, etcétera), también hay disposiciones generales en los campos, además de las disposiciones específicas y particulares a cada espacio y práctica social a las que hace referencia Lahire. Basados en las propuestas de Pierre Bourdieu y sistematizándolas, hemos detectado que las disposiciones que tenderían a ser generales y comunes a todos los campos (entendidos como espacios de posiciones diferenciadas y jerarquizadas) son de cuatro tipos: lúdicas, heréticas, resignadas y atarácicas. Las disposiciones lúdicas

(Bourdieu, 1997b: 204) se refieren a las que hacen que los agentes sociales se comprometan de forma ortodoxa en los juegos sociales, a tal grado de invertir su vida en ellos. Es cuando se da el ajuste entre la posición objetivamente ocupada y la intención subjetiva de cumplir las demandas externamente solicitadas. Las disposiciones heréticas (Bourdieu, 1997b: 65) son las que, sin estar abiertamente de acuerdo con el juego social y sus reglas, al menos se está en acuerdo sobre el objeto que causa desacuerdo y permite seguirlo jugando (Bourdieu, 2000b: 12). Las disposiciones simuladas (Bourdieu, 1990: 58-59) son las que, sin estar de acuerdo con el juego y sus reglas, se simula estarlo y se toma parte en el juego y sus apuestas, al grado de mimetizarse con las disposiciones lúdicas sin serlo. Finalmente, las disposiciones atarácicas (Bourdieu, 1997b:142) son características de los agentes sociales para los que les es lo mismo estar que no estar; los efectos del campo social no son perceptibles en ellos y, sin embargo, son capaces de producir efectos en campo por el simple hecho de estar ahí (Cerón, 2012:74).

Con esto en mente se puede entender que durante los estudios de posgrado los estudiantes ponen en juego una serie de habilidades para concretar una tesis que les lleve al reconocimiento individual, objetivado e institucionalizado por parte de la autoridad científica en el campo disciplinar correspondiente (Martínez, 1999). Se podría decir que la formación en investigación se vive entonces, como un campo de lucha porque se enfrentan construcciones sociales en torno a lo que significa “hacer ciencia” entre estudiantes de posgrado, a quienes se les fija como cuota de salida de los programas una tesis producto de una investigación, investigadores novatos de recién, poca o nula incursión en el campo de la investigación educativa, y aquellos con mayor reconocimiento social, quienes tienen de alguna manera el monopolio de la autoridad científica (Bourdieu, 2003). Estas relaciones sociales asimétricas someten más los primeros respecto de estos últimos. Se esperarían entonces que los seminarios enfocados en áreas teórico-metodológicas orienten al estudiante hacia la apropiación del proceso científico, cuya evidencia final sea una tesis, la cual constituye un punto intermedio entre el campo formal científico y el término del campo escolar, convirtiéndose de esta forma en el pase de salida de los programas



de posgrado con orientación investigativa. Si bien es cierto que investigar requiere de un proceso riguroso de entrenamiento, también es cierto que involucrarse en escenarios reales favorece la capacidad analítica, crítica y creativa del investigador. En síntesis, la capacidad de investigar debe visualizarse como una noción compleja susceptible de desarrollarse bajo diversas formas y en distintos ámbitos.

Ahora bien, ha de recordarse que la noción de capital en Bourdieu está referida a cuatro tipos de recursos que agencian o administran los agentes sociales: materiales, informacionales, sociales y simbólicos. Cuando la potencialidad se ha actualizado como poder efectivo en un campo, se puede hablar entonces de capital económico, cultural, social y simbólico, respectivamente. Si no se actualizan los recursos en las prácticas de un campo quedan en el estado latente de dispositivos (Cerón, 2012). De estos recursos, el capital cultural incorporado no es sino un *habitus*. La diferencia es que mientras este opera en la práctica y para la práctica, solo es reconvertible en capital dentro de un campo en el que se le dé valor o, dicho de otro modo, que se le reconozca como un recurso efectivo. Una ponencia enviada para ser evaluada (o valorada, en el sentido mencionado) en un evento de investigación educativa como el XI CNIE es capital cultural objetivado; es una manifestación objetiva de estructuras subjetivas derivadas de los *habitus* incorporados.

Entendiendo los eventos educativos como el CNIE, como un mercado cultural, y una vez puestas en circulación las ponencias como mercancías valiables, los mercaderes culturales les aplican sus esquemas de valoración y apreciación. Tras la doble revisión a la que son expuestas las ponencias, entonces se da el veredicto enclasante de aceptada o no aceptada. Las ponencias aceptadas están en posibilidad de ser incluidas en el programa final toda vez que se ha pagado la cuota de inscripción. Estas son las que se hacen visibles en los aparadores del evento académico. Se hablaría propiamente de capital social cuando la relación social entre dos o más agentes se actualiza como efectiva para el logro de beneficios derivados de ella. En el caso del campo académico posgraduante, un tutor o director de tesis que realiza las funciones que de él se esperarían (tutorar o dirigir) se vuelve este un capital social cuando abriga a algún tutorado para invitarle

a participar de manera conjunta en investigaciones, artículos, ponencias, capítulos de libros o cualquier otro producto o actividad académica donde se le reconozca a este último como colaborador o coautor de estos productos, convirtiéndole en un verdadero hijo putativo al operar el principio de cuerpo social, donde el prestigio del director o tutor (bueno o malo) abriga a sus tutorados, lo que ha comenzado a ser una práctica frecuente en el campo de la investigación educativa en México en los años recientes, sobre todo por las presiones externas de organismos acreditadores y evaluadores de los investigadores

Y si lo que se desea es detectar los *habitus* en los posgraduantes de la MECPE, habría que recordar que los *habitus*, en tanto sistema de disposiciones duraderas, están estrechamente vinculados con la posición objetivamente ocupada en un campo social. De este modo podemos entender que si ser estudiante (de posgrado en este caso) es ocupar una posición transitoria, no debería sorprender que las disposiciones adquiridas sean igualmente transitorias. Por su dimensión temporal, las disposiciones pueden ser efímeras, cuando se hace el uso de códigos elementales para la transacción social, donde, una vez terminada esta, se termina toda relación (por ejemplo, hacer compras en una tienda de paso por el aeropuerto). Pero también hay disposiciones transitorias, que abarcan periodos de tiempo más prolongados de práctica, pero no lo suficiente para tener efectos duraderos. Muchos cursos escolares están bajo esta disposición. De ahí que no siempre se recuerde con éxito lo ahí “aprendido”. Otro tipo de disposiciones son las duraderas, como las adquiridas en la educación familiar, o en el ejercicio de un oficio o una profesión de forma constante. También podemos pensar en disposiciones permanentes (pero no inmutables) básicamente ligadas al cuerpo y sus usos socioculturales (la micción del cuerpo femenino y masculino, cubrir los órganos sexuales con ropa interior diferenciada, o las maneras de enfrentar los periodos menstruales de las mujeres en las diversas culturas, que pueden variar de la aceptación abierta y el uso comercial de las toallas higiénicas, hasta la exclusión de las mujeres por considerarlas sucias en esos periodos, entre otros ejemplos).

Solo las disposiciones duraderas y las permanentes podrían ser consideradas *habitus*, pero no las efímeras ni las transitorias. Ser estudiante

(de cualquier nivel educativo) es ocupar una posición transitoria, de la que lo más seguro es obtener disposiciones transitorias. Los estudios de maestría en México duran dos años en promedio (algunos incluyen el curso propedéutico de un semestre o menos, que es de selección) menos que el tiempo empleado para una formación de licenciatura. Si no se practica lo “aprendido”, toda vez que termina el proceso de inculcación a nivel posgrado, lo más probable es que quede en estado latente con el riesgo de diluirse hasta el olvido si no se practica, ya como oficio o como profesión. Este parece ser el caso de los posgraduantes que no encuentren (o promuevan) los espacios que les permitan invertir y practicar lo aprendido. A esto se aúna que la UPNH no tiene un status identitario como institución de nivel superior consolidado, en tanto que actualmente está administrada por la SEP Hidalgo sin pertenecer a ella, porque el perfil de sus docentes es de normalistas, y tampoco logra el reconocimiento de su autonomía como institución superior.

Pero, ¿qué caracteriza a las ponencias no aceptadas? Más allá de un dictamen de aceptación o no aceptación, lo que está en juego es la noción dominante de ciencia y de investigación educativa, implícita en los dictámenes de los evaluadores y de los evaluados. El ajuste o el desajuste entre ambas visiones revelan la noción imperante de ciencia de los evaluadores, y la visión dominada de ciencia que poseen los evaluados por la formación recibida para la investigación educativa.

### **El contexto y los sujetos de la investigación**

Con lo anterior es posible problematizar las dificultades encontradas en las ponencias de estudiantes de posgrado que no fueron aceptadas en el XI CNIE del COMIE. Este representa actualmente el máximo órgano nacional distinguido por su trabajo constante en la creación de espacios, medios y redes de difusión del conocimiento educativo en la vida académica nacional e internacional, además de tener un papel muy importante en la formación de nuevos investigadores en el área de educación (COMIE, 2013). Por eso, resulta importante identificar las deficiencias de los productos de investigación que desde los parámetros y estándares que definen lo que desde la institucionalidad del COMIE es investigación educativa de

calidad, y que no están cubriendo las ponencias de los estudiantes de la MECPE que fueron enviadas para el evento.

En este sentido, la investigación se orientó a analizar las debilidades de los trabajos que obstaculizaron su aceptación y su eventual participación en el congreso por parte de los estudiantes y egresados de la MECPE de la UPNH, de acuerdo con los comentarios de los evaluadores del evento, con la finalidad de reflexionar sobre las debilidades investigativas detectadas. Creemos que el CNIE actúa como un campo magnético que atrae algunos agentes sociales, mientras que a otros los rechaza y otros son tácitamente ignorados e igualmente ignoran este y otros eventos del mismo tipo. De ahí que quienes hayan sido formados en y para la investigación educativa podrían no tan fácilmente ignorar un evento con tal prestigio en el campo de la investigación educativa en México, que no es sino capital simbólico históricamente acumulado.

En el trabajo empírico se detectó que porcentualmente fueron pocos los formados en la MECPE quienes se vieron atraídos a un evento de este tipo. Y de los que enviaron trabajos no todos fueron aceptados.

¿Qué contribuyó a que no todos los posgraduantes de la MECPE enviaran trabajos al CNIE?, ¿cuáles son las debilidades identificadas en los trabajos de investigación que no posibilitaron la participación de los egresados de la MECPE en el XI CNIE, de acuerdo con la valoración del comité del COMIE?, ¿qué lecciones para la pedagogía de la investigación se pueden rescatar de esto? De nuevo, la visión teórica orienta la respuesta: todo *habitus* es resultado de las condiciones de su producción, pero no se limita a ellas, sino se identifica más allá de su génesis. No obstante, estas condiciones iniciales sugieren lo que más adelante podría o no objetivarse en las prácticas sociales.

Los formados en la Escuela Normal tienden a inclinarse más por prácticas escolares y actividades burocráticas derivadas del sistema de la SEP del que dependen. No es gratuito que, en el caso de los programas de posgrado en educación promovidos por instituciones públicas en Hidalgo, la población posgraduada de la MECPE proviene casi en su totalidad de profesores en servicio del sistema de educación básica, mientras que la cantidad de normalistas es muchísimo menor en la Maestría en Ciencias

de la Educación (MECED) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo de forma simultánea (además de que llevan prácticamente el mismo número de generaciones hasta 2014). Y así como la frase “el dinero llama al dinero” es una tautología en el campo económico, podría decirse que “un normalista tiende a ser atraído por otro normalista” en el campo educativo, pues hay estilos de vida más unitarios y cercanos que con otros profesionistas de la educación que no son del gremio de la Escuela Normal. Por esta razón, un destino escolar posible es un posgrado como la MECPE, lo cual lleva al riesgo de las endogamias institucionales.

### **La metodología empleada**

Dado que el objetivo es detectar los efectos de los procesos de inculcación en los formados en la MECPE, se integró una base de datos del total de egresados del programa en sus primeras siete generaciones, quienes podrían haber enviado trabajos de investigación al XI CNIE, incluidos los estudiantes de la séptima generación hasta 2011.

Además de este trabajo documental, se recopiló información sobre los egresados que enviaron trabajos para ser dictaminados por el XI CNIE, con el apoyo de la base de datos de esas siete generaciones.

Fueron rescatados también los dictámenes de trabajos concernientes a los egresados de la MECPE y, posteriormente, se procedió al análisis de los mismos. También se contó con el apoyo de cuatro informantes clave que tienen o han tenido algún vínculo con la UPNH, particularmente, con la MECPE.

Este trabajo se ubica en un paradigma de investigación mixta de corte crítico-interpretativo con un diseño de estudio de casos, ya que a partir de un análisis de contenido de los dictámenes que emitió COMIE, se clasificaron los tipos de errores comunes que presentaron los trabajos, agrupándose en cuatro categorías específicas. Esto permitió analizar las dificultades que enfrentan los estudiantes de la MECPE de UPNH en la producción de trabajos científicos, en este caso, una ponencia a ser dictaminada por dos expertos de la investigación educativa mexicana (miembros del COMIE).

A partir de la revisión de los dictámenes se definieron cuatro categorías analíticas que orientaron el análisis de contenido: 1. Fundamentación

teórica, que se refiere a la carencia de apropiación por parte del sujeto sobre teorías que respalden la investigación, ausencia de un marco teórico, bibliografía no actualizada o nula, o bien, incongruencia entre los enfoques utilizados. 2. Proceso metodológico, que abarca la incongruencia entre los elementos del trabajo, desarticulación del contenido del método, ausencia de algunos de sus componentes, problemas instrumentales, dificultades de redacción y ortografía. 3. Carencia de impacto hacia la investigación educativa, que alude a trabajos cuyos hallazgos son poco significativos y no brindan aportaciones relevantes al campo disciplinar. 4. Incumplimiento de lineamientos generales, como el número de palabras o trabajos que no son reportes de investigación formal. Cabe mencionar que estas categorías analíticas y sus contenidos surgen de la revisión de los mismos dictámenes emitidos por los evaluadores del COMIE.

### **Breve perfil de los estudiantes de la MECPE**

Un primer análisis documental mostró que 662 egresados conforman la población total de la MECPE en sus siete generaciones. El 97.4 % no envió trabajos al XI CNIE, por lo que únicamente el 2.6% decidió registrar sus ponencias para participar en el congreso. De esta forma, 18 ponencias fueron dictaminadas, de las cuales seis fueron aceptadas y 12 rechazadas. Dichas ponencias corresponden a 17 personas. Sobre los participantes, nueve tienen el estatus de graduados y ocho de egresados. Un hallazgo significativo indica que de las siete generaciones formadas en la UPNH sede Pachuca, y en sus cinco subsedes regionales (Huejutla, Ixmiquilpan, Tenango de Doria, Tula y Tulancingo), la de mayor incidencia en participación se dio en la séptima generación, en su condición de egresados y graduados en la unidad de UPN Tula.

Cabe señalar que el análisis que a continuación se presenta se enfoca en las doce ponencias rechazadas y sus principales dificultades. En este sentido, de acuerdo con los dictámenes emitidos, se puede apreciar que predominan problemas de carácter metodológico (37%), es decir la falta de consistencia que caracteriza un trabajo de investigación. Se reporta incongruencia metodológica, desarticulación entre los componentes del trabajo, uso inadecuado de instrumentos o ausencia del referente empírico,

así como debilidades en redacción y ortografía. Estas deficiencias indican las dificultades para la sistematización, análisis y presentación formal por escrito de los datos, tal como lo evidencian estos comentarios a dos trabajos distintos:

Dictaminador 2:

No existe una articulación lógica entre el planteamiento del problema y la propuesta metodológica para abordar el estudio; además, no se presenta una fundamentación teórica que permita establecer la relación teoría-concepto y problema.

Dictaminador 2:

Si bien el tema que se plantea es relevante (la necesidad de que el director de una escuela asuma sus funciones y promueva la colaboración en su comunidad escolar) no se llegan a vincular los elementos teóricos con la evidencia empírica ni se presentan los argumentos con la estructura de introducción, desarrollo y conclusiones que un documento académico requiere.

Una segunda categoría es la carencia y/o ausencia de *fundamentación teórica* (26 %), en donde existe un débil tratamiento del tema por la ausencia de herramientas analíticas que son otorgadas por una adecuada apropiación de insumos teórico-conceptuales, lo que manifiesta el poco desarrollo de la habilidad para la investigación documental. Este hallazgo corrobora lo señalado por Rivera-García (2009) en relación a las dificultades que representa para quien hace investigación la elaboración del marco teórico. De nuevo, ilustramos con tres dictámenes de tres ponencias distintas este rubro:

Dictaminador 1:

No es un informe de investigación propiamente dicho, es la descripción de un proyecto de evaluación con una lista de resultados de la aplicación de varios instrumentos. No contiene elementos teóricos, así que no se puede estimar la congruencia

entre la teoría, el método y los resultados. Nada más hay una referencia (Erikson, 1997), pero no se enlista al final.

Dictaminador 2:

Es realmente un reporte muy parcial de una investigación que se está iniciando. No pasa de un primer interés por conocer la situación que caracteriza a los maestros no normalistas de telesecundaria a partir de una problematización muy inicial. La construcción teórica del problema es incipiente y, por lo mismo, la lectura de la información incipiente, por lo que no se puede hablar todavía de análisis ni de conclusiones.

Dictaminador 1:

Muestra un interesante tema que no desarrolla ni vincula con el caso de estudio. Referencias deficientes e insuficientes. El autor no demuestra dominio sobre la teoría de base y emite juicios de valor sobre elementos varios, sin dar soporte teórico a sus observaciones. Falta atender cuestiones de redacción y ortografía.

De acuerdo con los comentarios de los dictaminadores del COMIE, los resultados de los trabajos de investigación no presentan hallazgos significativos, ni aportes científicos hacia problemas educativos, en otras palabras, carecen de un impacto real hacia la investigación educativa (21%). Esta debilidad ilustra la falta de reflexión de quien investiga sobre los resultados del estudio, descuidando precisar el impacto académico, institucional o social, además de una escasa o nula apropiación del sentido del juego de la investigación educativa.

Dictaminador 1:

El problema fundamental del trabajo es el universo de su estudio, es solo un profesor de primaria de primer grado, lo que hace muy obvio el resultado de su trabajo, hubiera sido más



enriquecedor contar con una población más grande. Además, existen algunos problemas de redacción.

Dictaminador 2:

La ponencia presenta los resultados de una evaluación, aplicados en una IES. Presenta algunos argumentos relacionados con la investigación evaluativa, pero no se adentran en problematizar con profundidad diversos aspectos de las competencias y de la evaluación académica.

En menor medida, aparecen deficiencias en torno al incumplimiento de los requisitos que se precisan en la convocatoria (16%), los cuales parecen tener un peso importante en el momento de la dictaminación. En este rubro, se encuentran condiciones tales como el número de palabras, así como el tipo de trabajos que pueden participar. Se envían trabajos productos de una clase, ensayos, propuestas de intervención en el aula, o bien, protocolos de investigación. Esto demuestra el desconocimiento sobre la naturaleza científica del congreso y de la investigación educativa; si bien hay apertura para el abordaje de cualquier rama del saber también es importante tener presente el grado de avance de las investigaciones para poder ser dictaminado.

Dictaminador 1:

Esta contribución no cumplió con los requisitos de extensión marcados en la convocatoria: Exceso de palabras (3,927).

Dictaminador 2:

Aunque el congreso acepta trabajos con resultados parciales, es claro que el trabajo no está suficientemente avanzado para presentar ni siquiera resultados preliminares. Las conclusiones presentan consideraciones generales conocidas y reflexiones del autor. No hay un resultado de lo propuesto en los objetivos.

Lo presentado es un primer acercamiento hacia el análisis sobre la formación para la investigación educativa que nos permite visualizar las competencias, las cuales parecen no darse durante la formación en investigación de quienes estudian la MECPE, al menos desde la evaluación exógena del XI CNIE.

## **Conclusiones**

Los hallazgos aquí señalados nos permiten discutir sobre diversas problemáticas en torno a la formación para el oficio del investigador, en alusión al título del libro de Bourdieu *El oficio de Sociólogo*. En primer lugar, el tipo de deficiencias señaladas por los expertos en la dictaminación de ponencias refieren limitaciones de orden teórico-metodológico, lo que lleva a inferir que durante la formación en el posgrado los estudiantes no siempre desarrollan habilidades para teorizar y/o argumentar con bases sólidas sobre una problemática educativa. También está el hecho de que si bien reportan trabajo de campo, realizan un trabajo empírico sin el rigor científico que exige la investigación educativa.

La MECPE se caracteriza por asumir una postura cualitativa de corte interpretativo en todo el proceso formativo. Es paradójico, pero si lo cualitativo en investigación se caracteriza por lo único e irrepetible, ¿cómo es posible que en cada semestre se solicite el mismo avance de investigación y en la misma dimensión (entrada al campo, sistematización de información, etcétera) a todos los estudiantes, como si fuera una producción masiva en serie, y que haya un déficit en quienes obtienen el grado? Alguien ha comentado irónicamente que la forma como la MECPE inculca la perspectiva interpretativa y antipositivista de la investigación educativa, es más ortodoxa que el más puro Positivismo. El programa no ha podido distinguir entre las legítimas aspiraciones curriculares y las específicas y variadas condiciones de apropiación de los posgraduantes. Es paradójico que un programa de formación que focaliza la enseñanza de fenómenos únicos e irrepetibles subyugue y nulifique esta postura paradigmática, pretendiendo homogeneizar los mismos resultados en todos los estudiantes.

Las dificultades observadas ponen de manifiesto la necesidad de

sistematizar la formación para la investigación en los posgrados, a partir de procesos de enseñanza más prácticos, de carácter artesanal entre investigadores experimentados y estudiantes en formación, lo cual favorecería el desarrollo, interiorización y formación de los *habitus* que demanda el campo científico. Incorporar a los estudiantes en escenarios reales de investigación educativa (no solo inducirles a la entrada al campo), les permitiría reconocer los lineamientos normativos del quehacer científico e identificar las condiciones en las cuales se realiza la práctica científica, adquiriendo con ello habilidades para aprender a pensar y hablar en el lenguaje científico de la disciplina.

Por otro lado, está el hecho de reflexionar sobre el tipo de criterios bajo los cuales el COMIE *determina lo que es científico o no*, así como el tipo de participantes que desean difundir sus trabajos en el congreso. Un hallazgo por demás interesante al respecto es que en nueve de las 12 ponencias “no aceptadas” hay docentes de la misma MECPE, ya sea a título personal, o en equipo con otros colegas o con alumnos, lo cual implicaría al menos una revisión por parte de los docentes-formadores en los trabajos conjuntos con los estudiantes. Al enviar un trabajo, conscientes que sería evaluado, lo hicieron pensando que llenaban los requisitos solicitados. Esto manifiesta que su visión de lo que es un trabajo de investigación educativa no concuerda con la de los evaluadores del COMIE. Aquí hay dos visiones de lo que implica hacer ciencia: la de los evaluadores del COMIE, que en este caso específico son la parte dominante con su visión y sus prácticas dominantes sobre lo que es hacer investigación educativa, y la del grupo de la MECPE (en este caso), con su visión y sus maneras dominadas de la misma.

En este sentido, es interesante considerar el tipo de trabajos que no están siendo aceptados en el XI CNIE, ya que podrían dejarse de lado otras formas de abordar problemáticas educativas, pero debido a que no cubren el “rigor científico” quedan fuera de toda posibilidad de participación en este tipo de congresos. Consciente de esto, el COMIE abrió un espacio en el CNIE para posgraduantes con el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE) para discutir sus avances de investigación. De esta manera, el CNIE sería un encuentro de investigación

con investigadores, y no con estudiantes en la exposición de trabajos. No obstante la buena intención de ese espacio, se halló a estudiantes y sus avances de investigación compartiendo con investigadores en las mismas aulas durante el evento, o en ambos espacios (como estudiantes y como investigadores). El COMIE requiere pulir sus mecanismos de detección de sus participantes pues, como se ha comentado, un estudiante de maestría tiende a hacer por vez primera una investigación educativa en este nivel, y al intercalar sus exposiciones con otros que ya obtuvieron el grado o que son investigadores formales, llega a demeritarse la calidad del evento.

A manera de ilustrar algunas paradojas hilarantes en este análisis, al menos podemos decir que el evaluador del COMIE, aunque es anónimo, por el hecho de ocupar una posición en la parte dominante, impone su visión, a pesar que él mismo incurra en los errores que censura. Tan solo en los dictámenes relacionados a la MECPE y que no fueron aceptados, encontramos seis que presentan errores en ortografía, puntuación y redacción, y los señalamos con negritas y con la locución latina *sic*, dos de los cuales son significativos por solicitar cuidado en estos aspectos cuando el dictamen mismo carece de ello:

Dictaminador 1:

El primer encuentro de estudiantes de posgrado en educación recibió un numero (*sic*) considerable de propuestas que rebasaron por mucho la capacidad instalada. Debido a la calidad de la mayoría de los trabajos, la selección fue muy “difícil” (*sic*). Debemos recordarle que el ENEPE no se concibió como un encuentro en donde imperen los criterios clásicos de selección académica. En contraste, en ENEPE, “trato” (*sic*) de combinar criterios de relevancia y distribución temática, equidad regional y sobre todo, consideró la necesidad evidente por recibir retroalimentación de los investigadores de amplia trayectoria. Bajo este entendido, le comunicamos que, lamentablemente, su trabajo no puede ser incluido debido a que no es del todo claro el planteamiento del problema, ni la metodología del estudio. Se recomienda cuidar ortografía y sintáxis (*sic*) en la redacción

del documento. Sería muy pertinente consultar los apartados que según la APA debe integrar un proyecto de investigación. Pese a ello, lo invitamos a seguir de cerca las actividades del COMIE pues su labor de investigación seguramente redundará en el fortalecimiento del Consejo (sic).

Dictaminador 1:

Anteriormente mencioné algunos de los problema (sic) que encontré en dicho trabajo: Falta de precisión en el título de la ponencia, descuido en la redacción, repetición de alguna cita y referencia metodológica confusa. Considero que no representa una aportación significativa al tema abordado (sic).

A pesar que el evaluador puede ser correctamente calificado a partir de sus consideraciones, dada la asimetría social (dominante/dominado) la valoración que pueda hacer el evaluado de su evaluador carece de efecto por la relación social asimétrica y la verticalidad de la decisión. Esto ejemplifica lo que Cerón (2008) llama “fariseísmo académico”, o sea, el mandato o sugerencia pedagógica del docente sobre el educando sin que aquel lo practique.

A manera de conclusión pensamos en la necesidad de reflexionar sobre el interés que puede generarse dentro de los posgrados la participación de los estudiantes en congresos, situación que lleva a cuestionarse sobre los seminarios de investigación como espacios idóneos para promover habilidades en la investigación formal, ya que si bien los estudiantes concluyen una tesis, aún no logran el dominio de habilidades básicas para la investigación, lo cual imposibilita la difusión de sus aportes en diversos foros académicos.

Resulta fundamental ofrecer a los estudiantes un conocimiento práctico de la investigación educativa, así como promover la participación activa en foros académicos, congresos, coloquios cuya experiencia incidiría en el desarrollo de habilidades para incidir en el oficio del investigador que se pretende formar.

Una evaluación más efectiva es la que se da más allá de los muros escolares donde son formados los posgraduantes en investigación educativa. Aunque se ha hecho un brevísimo análisis de los dictámenes a las ponencias enviadas por egresados formados en la MECPE y que no fueron aceptadas, hay elementos consistentes en las valoraciones del COMIE a los trabajos individuales, lo cual permite pensar en un potencial *habitus* de clase, o en estilos unitarios para producir lo que en ese programa se considera como investigación educativa, pero a los ojos extranjeros de los evaluadores del COMIE no lo es.

Más que una evaluación de trabajos individuales enviados y dictaminados anónimamente, pensamos que lo que en realidad está en el centro de estas valoraciones externas es el programa mismo, la MECPE, lo cual abre una línea de investigación sobre las condiciones y los procesos de formación de posgraduantes en ese programa particular. Lo aquí expuesto solo dibuja muy *grosso modo* un perfil del programa.

Estamos conscientes de los límites de este análisis, pues entendemos que no es obligatorio para todos los egresados de la MECPE (o de cualquier otro posgrado en educación) que hubiesen enviado trabajos para su evaluación, al menos en la XI edición del CNIE. Pero si hay una inversión social en la formación de recursos humanos en los posgrados con orientación investigativa, es de suponer que en algún momento podrían hacerlo, pues compartir resultados y discutirlos exógenamente es parte de los *habitus* del gremio de investigadores educativos. Consideramos que para poder asegurar lo que aquí se comparte, se hace necesario hacer seguimiento al menos durante dos ediciones más con la misma metodología empleada, lo que implica un lapso de al menos seis años en el estudio y tres ediciones (XI, XII y XIII) del CNIE. De ser consistentes los resultados en las siguientes dos ediciones, se podría entonces sugerir una tipología sobre el perfil de formación para la investigación educativa de un programa de posgrado, en este caso la MECPE.

# Campo, capital y *habitus*: su uso en un congreso de investigación educativa

*Armando Ulises Cerón Martínez*

*Christian Israel Ponce Crespo*

*Alma Delia Torquemada González*

## **Introducción**

El lenguaje científico difiere del lenguaje de sentido común por su uso más preciso sobre los fenómenos a explicar. Una palabra o un término pueden tener un diferente uso o sentido en el lenguaje científico. Para el caso de la investigación educativa se presupone el uso adecuado, preciso y explícito de los términos que la soportan. Se comunica aquí un primer análisis de la detección del uso de los conceptos teóricos campo, *habitus* y capital propuestos por el finado sociólogo bearnés Pierre Bourdieu, en las ponencias presentadas en el marco del X Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) del Congreso Mexicano de Investigación Educativa A. C. (COMIE) celebrado en Veracruz, Veracruz, en 2009. En la primera parte se expone sobre el lugar que tienen los conceptos teóricos en la investigación educativa en general, y en la segunda se hace un análisis de las ponencias comentadas para arribar a una conclusión.

## **El CNIE como campo de fuerzas magnéticas**

Un Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) convoca a quienes producen o se dedican de algún modo a la investigación educativa, y esto presupone un uso mínimo de los insumos necesarios para hacer investigación, en este caso, los conceptos teóricos. Si se entiende a un

evento como este como un campo de fuerzas magnéticas en el sentido propuesto por Pierre Bourdieu, esto implicaría que algunos agentes sociales son atraídos, en mayor o menor medida, mientras que otros son expulsados y otros pueden ser indiferentes al mismo. Lo anterior presupone a la vez que quien es atraído por las fuerzas del campo entra en una lucha con los otros agentes participantes cuando los documentos que son solicitados, ponencias en este caso, requieren ser evaluados por los comités revisores. De este modo, los trabajos aceptados para un CNIE han pasado el filtro de dos revisores y se han eliminado a los que no han parecido ajustarse a las normas y criterios que rigen ese tipo de eventos. El lector de esas ponencias aceptadas, atraído igualmente por las fuerzas del campo de la investigación educativa, también está en posibilidad de manifestar sus propias competencias, pues al evaluar los trabajos que lee, también puede ser sujeto de evaluación. La intención de este trabajo es meramente pedagógica y, más específicamente, una contribución para una pedagogía de la investigación educativa que ayude a habilitar el ojo de quienes inician en el oficio de la investigación educativa con respecto del uso de conceptos como *campo* (en sus diversas dimensiones), *habitus* y *capital* (en sus diversas especies) en las ponencias presentadas en ese evento. Como parte de un programa de investigación más amplio se comunican los primeros hallazgos.

### **El lugar de los conceptos y las teorías en investigación científica**

El manejo pertinente de una cultura teórica es una competencia que se esperaría adquirieran los investigadores en educación. Parte de ello depende de la educación investigativa recibida de la cultura científica dominante. Con Cassirer (1945) se puede recordar que toda cultura posee cinco componentes estructurales de índole universal: arte, religión, lenguaje simbólico, mito y ciencia. Estas son actividades exclusivamente humanas. Pero en las prácticas sociales el hecho de ser humanos no nos incluye a todos en todas ellas, y menos con un reconocimiento de los “expertos”. De este modo la ciencia, que es una de las estructuras culturales universales, es una actividad que practican seres humanos exclusivos.

En efecto, las prácticas científicas no son del dominio público, en el



sentido que no cualquiera se dedica de lleno a ellas en una forma experta, así como no todos son porteros profesionales en un equipo de fútbol solo por jugarlo los fines de semana, ni todos son un Rembrandt ni un Da Vinci por hacer trazos en la servilleta del desayuno.

Con esto en mente se debe considerar que hay distintos grados de relacionarse con la ciencia: como un experto, un especialista, un aficionado o un espectador, entre otros. Esta relación depende del grado de influencia que el campo social ejerce con los agentes. En posgrados educativos orientados a la investigación un docente puede llegar a ser un experto y hasta un especialista, toda vez que tiene una relación más prolongada con su posición, en contraste con el estudiante, quien solo tiene una relación transitoria al ocupar su posición.

Y antes que una ontología social, cada una de estas categorías significa ocupar un lugar en un campo social específico. El compromiso con el campo entre uno u otro tipo de posición difiere también en los beneficios que derivan de ello.

Pero, ¿cómo entender qué es la ciencia? *Grosso modo* hay que recordar que en cuanto a su historicidad hay al menos dos maneras de detectarla: la ciencia moderna y la anterior a ella. La llamada ciencia moderna, la que nos rige actualmente, tiene su reconfiguración desde el siglo XVI en Europa, con base en las aportaciones de Galileo Galilei y de Johannes Kepler, y coincide con las concepciones mecanicistas de Newton sobre el universo (Mardones, 1991).

Pero las prácticas científicas no han tenido siempre el mismo sentido. Weber (1967) menciona al menos cinco caminos o sentidos por los que ha pasado: a) como camino al ser verdadero, cuando se inventa la noción de “concepto” con Platón; b) camino a la verdadera naturaleza, o sea, que quien sabía de ciencia sabía de naturaleza y eran manejadas como sinónimo; c) camino al verdadero arte, cuando la técnica y el método se hacen parte de la práctica científica en la época renacentista; d) camino al Dios verdadero, al considerar que Dios se había revelado a Sí mismo en sus obras y el lenguaje en el que escribió todo era el lenguaje matemático, y quien manejaba las matemáticas estaba en condiciones de entender y “hablar” con Dios, y e) el camino a la felicidad verdadera, cuando la ciencia

se presenta como la promesa para solventar los males de la humanidad en todos los ámbitos de la vida humana. Y rescatando las mismas inquietudes weberianas, podemos preguntar sobre el sentido actual que tiene la ciencia. Esta respuesta se puede recuperar en las conclusiones de este trabajo.

A finales del siglo XIX y principios del XX, la ciencia moderna se sustenta en tres paradigmas o modos particulares de practicarla e igualmente reconocidos: en su versión Positivista, Hermenéutica o Crítica. La primera “descubre” los problemas que pretende “resolver” al detectar las regularidades que operan en el objeto a investigar y cosifica a los sujetos sociales al tratarlos como engranes de la maquinaria social; de ahí que sus métodos y técnicas sean más cuantitativos. La segunda rescata los motivos, las esperanzas, las razones, las percepciones y el sentir de los agentes que viven esas condiciones, y privilegia los aspectos más cualitativos de la investigación social. La perspectiva crítica pretende superar ambas perspectivas del mundo al entenderlas, no como excluyentes una de la otra sino como complementarias, como momentos objetivista y subjetivista respectivamente en la investigación social (Mardones, 1991).

Si algo ha caracterizado a estas tres maneras de hacer ciencia es su explícita rigurosidad en la manera de desarrollar investigación, pero sobretudo contra las prenociones de sentido común que inundan las consciencias de los sujetos sociales. En efecto, un uso explícito y adecuado del lenguaje es algo que le distingue. Mientras que el sentido común dice: “La rama se cayó del árbol”, la ciencia puntualiza diciendo que “la rama fue atraída por el efecto de gravedad hacia la tierra”.

De modo similar, en las ciencias sociales y humanas la rigurosidad del lenguaje es requerida. En las charlas del sentido cotidiano es admisible pensar que alguien diga pertenecer a una clase media, según el punto de vista de los interlocutores. Sin embargo, el término “clase social” está referido a algo muy distinto desde la perspectiva científica, por contraste a lo comentado en la vida ordinaria, de manera que mientras para el Marxismo se puede entender como el lugar ocupado en relación con los medios de producción (como poseedor o desposeído de ellos), para el Funcionalismo las clases sociales se definen por el status socioprofesional y el ingreso promedio, mientras que para la perspectiva crítica de Pierre Bourdieu es

la agrupación de agentes sociales con *habitus* y prácticas similares en el espacio social (clase teórica), o la convocación eventual de agentes sociales por intereses comunes, a pesar de tener estilos de vida distintos (clase movilizada), o categorías burocráticas propias de las instituciones gubernamentales (los “grupos vulnerables”, los “discapacitados”, las “personas de la tercera edad”, etcétera).

Con esto en mente es comprensible considerar el uso del lenguaje, y la terminología científica no ocupa un lugar menor en la producción científica, por lo que requiere especial atención este rubro. Pero, ¿de dónde salen los conceptos y los términos de la ciencia? Fundamentalmente de sus teorías. El término teoría viene del griego *θεωρία*, que se refiere a contemplar algo detenidamente, de la manera que un observador de las estrellas lo hace, o como un marino en altamar se detiene a mirarlas para orientarse en su viaje (Gadamer, 2000). En términos prácticos, una teoría es una manera de ver el mundo, de comprometerse y accionar en él. Por ello, todo acto investigativo es teórico y práctico a la vez. Pero, ¿ocurre así en la investigación educativa actual?

### **La división del trabajo intelectual en investigación**

Las categorías burocráticas distinguen entre investigación básica e investigación aplicada, la primera considerada como meramente teórica, especulativa y la otra más práctica, óptima para los laboratorios en las ciencias naturales. Pero esta clasificación no es sino la objetivación de la división social del trabajo intelectual, donde unos teorizan desde la comodidad del escritorio y otros van a ensuciarse las manos al terreno de investigación al realizar cosas prácticas (aplicación de encuestas, sondeos, etcétera).

El carácter eminentemente discursivo de las ciencias sociales y humanas tiende a reforzar esta distancia burocrática. Pero este es un efecto de la falta de consenso de lo que es una investigación propia dentro de estas disciplinas y, en particular, en educación. En efecto, si se toma la idea de la “cocina de la investigación” (Bourdieu y Wacquant, 2008) se rescata que muchas veces lo que se presenta al lector son los resultados, aunque no necesariamente cómo se llegó a ellos. Para disfrutar de un pastel no basta

tener los ingredientes necesarios: se requiere prepararlo. Tener azúcar, harina, huevos, mantequilla, leche, etcétera, por más juntos que estén, si no se les prepara jamás harán un pastel. De manera similar, un trabajo de investigación que presente una introducción, un marco teórico, un “estado del conocimiento”, un apartado metodológico, etcétera, tampoco asegura que sea una investigación propiamente dicha.

¿Qué asegura que un trabajo que pretende transmitir resultados sea en realidad una investigación científica en educación? Así como en la teoría del color hay una triada de colores que dan origen a los demás colores (rojo, amarillo y azul), o en la música sus componentes son armonía, ritmo y melodía, y en física los fenómenos ocurren en el tiempo, la materia y el espacio; una investigación científica social requiere una temática, una dimensión empírica en la que sucede y una dimensión teórica desde la que se interpretan tales fenómenos. De estos tres componentes, el más difícil de manejar adecuadamente es el teórico por el tiempo requerido para su incorporación exitosa.

Digamos que se desea investigar sobre deserción escolar (dimensión temática). Lo que hay que hacer es informarse de la forma más adecuada sobre la temática; es lo que en términos generales algunos llamarían el “estado del conocimiento”. A pesar de hacer una investigación documental (en ocasiones exhaustiva) no se tiene una investigación educativa propiamente dicha. Se requiere acotar el fenómeno espacio-temporalmente y elegir los sujetos a analizar (dimensión empírica). Tener estos dos componentes no es suficiente para pretender tener una investigación educativa. Con esos componentes lo que se tiene, en el mejor de los casos, es una investigación periodística, pero no científica. Lo que le da un rango de investigación científica es el uso adecuado de una cultura teórica y su aplicación metodológica; de ella se derivan los problemas, la estrategia de construcción y aplicación de los instrumentos, así como la interpretación de los registros que convierten al hallazgo en dato científico.

## **El uso de los conceptos teóricos en la investigación educativa. Las ponencias del X CNIE como caso particular de lo posible**

Un evento como el X CNIE se antoja como un caso donde se puede ver el uso de los conceptos teóricos en las ponencias presentadas, al ser trabajos producto de una investigación educativa en curso o ya finalizada, por haber pasado el doble filtro de dos revisores expertos en el tema, y quedar listas para presentación y su posterior publicación en forma de memoria electrónica.

El ejercicio propuesto radica en detectar el uso de los conceptos teóricos de campo, *habitus* y capital de Pierre Bourdieu, como un ejemplo entre otros posibles, y más particularmente por ser el sociólogo más citado para 2001, según las citas del Social Science Citation Index, lo cual produce efectos en el campo de la investigación social. Es obvio que no es obligado echar mano de este autor para sustentar una investigación educativa, pero lo que se esperaría de quien lo hace es que tenga un manejo conceptual suficiente que le permita sustentar y direccionar su investigación óptimamente.

### **Los hallazgos**

La estrategia operativo-metodológica fue detectar analíticamente las ponencias publicadas en el X CNIE del COMIE, y revisar en cada una donde se mencionaban tales nociones, o bien de manera aislada, o dos conceptos juntos, o los tres, tal como lo concibió su autor (Bourdieu y Wacquant, 2008) y se subraya esto al hablar de la unidad relacional de los conceptos:

De manera que ambos conceptos, el de *habitus* y el de campo, son relacionales en el sentido de que funcionan enteramente solo uno en relación con el otro. Un campo no es una simple estructura muerta, un conjunto de “lugares vacíos”, como en el marxismo althusseriano, sino un espacio de juego que existe como tal solo en la medida en que entren en él jugadores que crean en los premios que ofrecen y luchan activamente por ellos. La adecuada teoría del campo, por lo tanto, requiere de una teoría de los agentes sociales [...] (p. 47).

Si a esto añadimos que una posición social dentro de un campo está compuesta por capitales (Cerón, 2012), el uso de los tres conceptos está entrelazado.

¿Qué es lo que se encontró en las ponencias del X CNIE? De las 850 ponencias distribuidas en 17 áreas temáticas, el término que más se encontró fue el de “campo”, con 565 menciones (66.47%) seguido del de “capital” con 74 menciones (8.7%) y en menor medida el de “*habitus*” con 20 menciones (2.35%). Sin embargo, durante el análisis se detectó que la noción de campo aparece entremezclada con otros usos, de los cuales se propuso distinguir entre los que hay uno genérico e indistinto (se habla de campo laboral, escolar, político, científico, etcétera), con 391 trabajos (46%), y un uso metodológico con 174 trabajos (20.5%). El término es tan abierto que por ello sobresale con respecto de los otros.

La noción de capital no siempre aparece vinculada al sistema teórico de origen. En efecto, hay tres usos básicos: en forma genérica o indistinta (mayormente como capital en su dimensión economicista) en 12 ocasiones (1.4%), como capital humano en 17 veces (2%), y en 45 menciones (5.3%) en sus diversas especies (cultural, económico, social o simbólico), pero de forma aislada, o sea, sin hacer referencia al campo o al *habitus*.

Hay 20 menciones aisladas (2.35%) de la noción de *habitus*, lo que la hace la menos considerada en las ponencias.

En 11 ponencias (1.3%) hay un uso de campo y capital en el sentido bourdiano; campo y *habitus* aparecen en 13 ponencias (1.5%), y *habitus* y capital aparecen en tres trabajos (.35%) sin relación con la noción de campo.

Solo se detectaron 13 ponencias (1.5%) en las que se usan las tres nociones juntas como sistema teórico de sustento para la investigación.

## **Conclusiones**

Que un autor de las ciencias sociales sea el más citado no significa que sea por ello el más comprendido en su dimensión teórica y en su aplicación analítica. Esto nos puede llevar a pensar que los autores se comprenden menos de lo que se supone, aún en eventos como el X CNIE.

Un término como el de “campo” es tan abierto que puede llevar a un uso genérico con pretensiones teóricas sin que sea así. Esto puede ser efecto de un error de origen en la teoría misma, por lo que habría que recuperar sus distintos sentidos teóricos (como espacio social, espacio de juego; como mercado, sitio de fuerzas y campo de lucha) y hacerlos explícitos cada vez.

Por otro lado, la noción de “capital” tal como aquí se ha detectado, hace de este concepto casi de dominio público, como si todo mundo supiese lo que se pretende decir con la sola mención del término. Un peligro latente es la fetichización de los conceptos por los conceptos mismos.

Finalmente, la noción de “*habitus*” al no ser un término tan genérico, es la menos utilizada, y aun así se detecta su uso aislado, lo que le resta fuerza a los alcances analíticos del trabajo que así la emplea.

Este ejercicio es una invitación a repensar el correcto uso de los conceptos teóricos para no contribuir a un sentido común científico tan de moda hoy en México por las apresuradas condiciones sociales de sobreproducción en masa de investigadores.





## Conclusiones

Cuando se habla de “cocina de la empiria” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 63) se hace alusión a la posibilidad de objetivar los procesos que dan cuenta de cómo se obtuvieron ciertos productos más que la focalización de estos que, por lo general, aparecen como ya acabados y son, paradójicamente, un obstáculo para detectarlos y exponerlos a análisis.

Los autores de este trabajo, al igual que cualquier otro autor, hemos tenido un proceso, un desarrollo y una madurez, por lo que una de las intenciones de abordaje de un solo autor en esta obra (Pierre Bourdieu) es para dar cuenta sobre lo que se ha tomado de él, y cómo en el curso de su uso y aplicación ha habido cambios y ajustes. Con la triada *campo*, *capital* y *habitus*, el sociólogo francés pretende abarcar las condiciones sociales externas y objetivas en la primera noción, en tanto que la última rescata la dimensión subjetiva de las acciones sociales. Su gran aportación respecto de Marx es haber arrancado al capital de su dimensión economicista y extender su uso a las relaciones sociales, culturales y simbólicas.

No obstante estos logros, se piensa más pertinente hablar y usar la noción de “posición”, preferentemente, a la de campo, “disposición” en vez de *habitus* y, cuando aplica, de “dispositivo” en vez de capital, como resultado de la enseñanza de una pedagogía para la investigación educativa acorde con el nivel posgrado, alrededor de los cuales giran los trabajos aquí presentados. Pienso que esto es algo que distingue a esta obra de otras que abordan al mismo autor y sus herramientas analíticas, y más cuando por la misma investigación sobre el uso de los conceptos nodales del autor se ha detectado una confusión para la apropiación por parte de otros usuarios.

La apropiación de una teoría no se logra con un curso ni un seminario escolarizado, sino confrontando una y otra vez los supuestos a los que

hacen mención sus conceptos con referentes empíricos, delimitados en el espacio y el tiempo. Al proponer en este libro un ajuste de los términos de Bourdieu, en su momento se ha remitido a los trabajos en los cuales se ha hecho la discusión sobre ello. Pero al menos para quien coordina la obra, hay un trabajo de auto inculcación y de asimilación de al menos diez años sobre la obra del autor. Otro será el espacio destinado a detallar con mayor profundidad dicha tarea.

También se reconoce como otra aportación importante la idea explícita de lo que, a nuestro parecer y nuestra experiencia, son las partes constitutivas de un objeto de estudio para la investigación educativa, a saber, la dimensión temática, la dimensión empírica y la dimensión epistemológica. Sin esta última, las investigaciones educativas quedarían a nivel de investigaciones periodísticas seculares, lo cual no es objetivo de los programas educativos de posgrado con orientación a la investigación.

El hecho de invitar al lector a conocer dictaminaciones, entre dictaminador y dictaminado, y que suelen ser privadas, (más cuando no son del todo favorables para el que ha sido enclasado como “rechazado”), es un poco para provocarle a detectar el mundo paralelo que existe de forma simultánea al mundo oficialmente presentado a nuestros sentidos: el de los excluidos, los marginados, y para contribuir a reconocer que la objetividad en la evaluación de productos académico-científicos en realidad es más una pretensión que una verdad que regule las prácticas evaluativas.

Por otro lado, todo programa educativo que esté orientado a la investigación, de forma ideal buscaría lograr habilidades y competencias investigativas derivadas del proceso formativo dentro del posgrado cursado. La MECED no es la excepción. ¿Por qué los que ingresan al proceso formativo y obtienen el grado otorgado no siempre manifiestan disposiciones investigativas? No obstante el “éxito” institucional alcanzado (ingreso y egreso en tiempo y forma con los productos solicitados en cada etapa), no todos los egresados manifiestan inclinación ni mucho menos maestría en actividades investigativas.

Lo investigado y lo hallado por nosotros nos permite comprender algo que es más fácil de enunciar que de identificar a primera vista: aunque las posiciones sociales son duraderas (como director, funcionario escolar,

responsable de seminario, director o lector de tesis, estudiante, etcétera), la relación que los cuerpos biológicos tienen con ellas no lo son. Es más frecuente y común que un docente prolongue por varios años su adscripción como titular de un seminario en cualquier nivel educativo, que un cuerpo biológico lo haga como “alumno” en cualquier nivel educativo.

En otras palabras, un docente de posgrado puede dar la misma asignatura todos los ciclos que las condiciones contractuales lo permitan, mientras que un estudiante de posgrado solo puede tener derecho a cursar por única vez un mismo seminario, a menos que lo recurse por no haberlo acreditado o por cualquier otra causa por la cual le haya alejado de practicar su posición como estudiante del programa. De aquí se deriva algo muy simple: el docente puede desarrollar más las habilidades y competencias que pretende inculcar, que los estudiantes que cuentan con una oportunidad para cursar dicho seminario.

De tomarse en cuenta y de forma seria lo que aquí se dice respecto de la formación de disposiciones investigativas, contribuiría con promover los ajustes pertinentes para la consecución institucionalmente perseguidos de formar investigadores educativos, según la oferta de la MECED. Lamentablemente, estos objetivos están fuera del alcance de quienes hemos participado en este trabajo.

Finalmente, este libro aspira a ser leído, comentado, discutido, más que a ser contado entre los fríos indicadores institucionales de los cuales difícilmente podría escapar, tal como se dijo en la introducción. Por lo cual el público a quien va dirigida esta obra consiste en agentes interesados en los procesos de formación de posgraduantes en educación, y más a los estudiantes que a los formadores, a fin de ofrecer una panorámica de los procesos formativos en investigación educativa. Si esto se logra, se habrá alcanzado el objetivo que le dio inicio.



## Referencias

- Abbagnano, Nicola. 1987. *Historia de la pedagogía*. México, FCE.
- Álvarez, Miguel, Gómez, Edith, y Morfín, María. 2012. “Efecto de la beca CONACYT en la eficiencia terminal en el posgrado”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), pp.153-163, 25 de junio de 2015, <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/304>
- Bachelard, Gaston. 2007. *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Berger, Peter. 1997. *Introducción a la sociología*. México, Limusa.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. España, Taurus.
- . 1990. *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo, CONACULTA.
- . 1997a. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI editores.
- . 1997b. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- . 1999. *Meditaciones pascalianas*. España, Anagrama.
- . 2000a. *Cosas dichas*. España, Gedisa.
- . 2000b. *Sobre el campo político*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- . 2002. *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires, Montessor Jungla Simbólica.
- . 2003. *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, Anagrama.
- . 2007. *El sentido práctico. Argentina*. Argentina, Siglo XXI Editores.
- . 2008. *Homo academicus*. Argentina, Siglo XXI Editores.

- Bourdieu, Pierre, y Wacquant, Loïc. 1995. *Respuestas. Por una Antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude, y Chamboderon, Jean-Claude. 2005. *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre, y Wacquant, Loïc. 2008. *Invitación a una sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Calvo, Mónica. 2009. “La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento”, *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, vol. XXXI, número 124, pp., 25 de junio de 2015, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211178003>
- Campanario, Juan. 2006. *El factor de impacto de las revistas académicas: preguntas y respuestas*, 25 de junio de 2015, <http://www2.uah.es/jmc/factordeimpacto.pdf>
- Cassirer, Ernst. 1945. *Antropología filosófica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Cerón, Ulises. 2007. *Producción y reproducción de posicionamientos sociales inciertos en los estudiantes de la FES Aragón-UNAM. Habitus, elección e indeterminación*. Tesis de Doctorado, México, UNAM.
- Cerón, Ulises. 2007. “Reconocimiento simbólico y poder en la obra de Pierre Bourdieu. El juego de las acreditaciones”, en *Revista electrónica CINTEOTL 1(1)*: 17. Accesible en [http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/revista/revista\\_num1\\_07/politica\\_reconocimiento\\_simbolico.swf](http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/revista/revista_num1_07/politica_reconocimiento_simbolico.swf)
- Cerón, Ulises. 2011. *Producción de disposiciones a la investigación educativa posgraduada institucional. Entre habitus y disposiciones*, España, Editorial Académica Española.
- Cerón, Ulises. 2012. “Habitus y capitales: ¿Disposiciones o dispositivos? Notas teórico-metodológicas para la investigación social”, *Revista*

*Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, número 4, año 2, 25 de junio de 2015, <http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/53>

- Cerón, Ulises, y Ramos, Yuma. 2008. “Una aproximación a los procesos de producción de posgraduantes en educación desde el ámbito escolar en dos universidades del estado de Hidalgo. Prácticas y riesgos”, *Xhimai*, vol. III, número 06, 25 de junio de 2015, <http://www.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/issue/view/13/showToc>
- Cerón, Ulises, y Crespo, Christian. 2010. *Formación para la investigación educativa. Disposiciones y condiciones objetivas*. Ponencia presentada en el 2º CONIE, Pachuca, Hgo.
- Cerón, Ulises y Torquemada, Alma. 2013. *El XI CNIE como factor de incidencia de la maestría en ciencias de la educación de la UAEH*. Memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado del 18 al 22 de noviembre de 2013, Universidad de Guanajuato-COMIE. Ponencias. Volumen 1, Año 1, 2013-2014 (ISSN: 2007-7246)
- Cerón, Ulises; Torquemada, Alma, y Ponce Christian. 2014. *L'utilisation des concepts théoriques dans la recherche en éducation dans les événements exogènes. Le cas du X CNIE*. Ponencia dictaminada y presentada en AFIRSE 2014, en el IISUE, UNAM. (ISBN: 978-607-9348-76-2)
- Cerón, Ulises; Torquemada, Alma, y Ponce Christian. 2015. De las evaluaciones particulares a los perfiles generales. Más allá de los dictámenes en investigación educativa. *Revista Apostadigital* 66. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/uceron1.pdf>
- Colina, Alicia. 2011. “El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, número 132, pp. 8-26.
- Colina, Alicia, y Díaz-Barriga, Ángel. 2013. *La formación de investigadores en educación y la producción del conocimiento*. Madrid: Díaz Santos
- COMIE. 2013. *Currículum*. México, Consejo Mexicano de Investigación

- Educativa, 25 de junio de 2015, [http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/historia/curriculum\\_comie\\_2013.pdf](http://www.comie.org.mx/doc/portal/comie/historia/curriculum_comie_2013.pdf)
- Domínguez, Silvia. 2013. “Campos de significación de la actividad científica en estudiantes universitarios”, *Perfiles Educativos*. vol. XXXV, número 140, pp. 28-47.
- Durkheim, Emile. 1976. *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme.
- . 2003. *Las reglas del método sociológico*. México, Quinto Sol.
- Figuroa, Víctor. 2013. “El rol de las universidades en el desarrollo”, en: *El papel de la universidad en el desarrollo*. México, CLACSO-BUAP-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp. 11-23.
- Fuentes, Raúl. 2010. “Maestrías en Comunicación en México: análisis comparativo de sus perfiles de producción y reproducción académica”, *Comunicación y sociedad*, (14), pp.13-48, 25 de junio de 2015, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-252X2010000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2010000200002)
- Gadamer, Hans-Georg. 2000. *Elogio de la teoría. Discursos y artículos*. Barcelona. Península.
- . 1993. *Verdad y método I*. Salamanca, editorial Sígueme.
- García, Susana. 2005. “Los conceptos como herramientas analíticas”, en Jiménez *et al.*, *Pierre, Bourdieu: Campos de conocimiento, teoría social, educación y cultura*. México, CIH, Facultad de Humanidades, UNACH-FCPyS, UNAM.
- Giménez, Gilberto. 1997. *La sociología de Pierre Bourdieu*, 25 de junio de 2015, <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>
- Henríquez, Guillermo, y Barriga, Omar. 2003. “La presentación del objeto de estudio, reflexiones desde la práctica docente”, *Cinta de Moebio*, número 17, 25 de junio de 2015, <http://fba.unlp.edu.ar/metodologiadelasasigprof/materiales/Objeto%20de%20estudio%20Barriga%20y%20Henriquez%2003.pdf>
- Ibarra, Enrique. 2005. “Prólogo”, en Porter, Luis. *La universidad de papel: ensayos sobre la educación superior en México*. México, CEIICH-UNAM, pp. 1-29



- Inglehart, Ronald. 1994. Modernización y posmodernización: La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político. *Revista, Este país*, 25 de junio de 2015, <http://estepais.com/site/?cat=12&n=38>
- Jiménez, Isabel (coord.). 2005. *Ensayos sobre Bourdieu y su obra*. México, UNAM, Plaza y Valdés.
- Kuhn, Thomas. 1971. *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, Bernard. 2006. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Manantial.
- . 2004. *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, Bellaterra.
- Mardones, José., y Ursúa, Nicolás. 1991. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona, Anthropos.
- Martín, Glendy y Carbajal, Margarita. 2011. “La escritura de tesis, su proceso y dificultades en una maestría de investigación educativa”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, 25 de junio de 2015, [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_11/0560.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0560.pdf)
- Martínez, Felipe. 1999. “¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, 25 de junio de 2015, <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrizo.html>
- Molina, Amelia, y Cerón, Ulises. (2014). *L'utilisation inconsidérée des intrants pour la construction de l'objet de l'étude*. Ponencia dictaminada y presentada en AFIRSE 2014, en el IISUE, UNAM. (ISBN: 978-607-9348-76-2)
- Oropeza, María. 2011. “La conformación de grupos de trabajo en el programa de maestría en pedagogía de la FES-Aragón, un dispositivo para la gestión de conocimiento”. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE, 25 de junio de 2015, [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_11/0935.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0935.pdf)
- Peña, Miroslava. 2009. “Formación para la investigación educativa. Una primera mirada a la producción investigativa en los congresos

- del COMIE”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, COMIE, 25 de junio de 2015, [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_11/ponencias/1600-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/ponencias/1600-F.pdf)
- Porter, Luis. 2005. *La universidad de papel: ensayos sobre la educación superior en México*. México, CEIICH-UNAM.
- Quispe, Carlos. 2004. *¿Es el Factor de Impacto un buen indicador para medir la calidad de las revistas científicas?: Análisis de algunos problemas generados por su uso*, 25 de junio de 2015, <http://eprints.rclis.org/5002/1/articulo1.pdf>
- Reyes, Norma., y Anzaldúa, Raúl. 2011. “La práctica de la investigación educativa como proceso de subjetivación”, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, COMIE, 25 de junio de 2015, [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_11/1304.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/1304.pdf)
- Rivera-García, Patricia. 2009. “Marco Teórico, elemento fundamental en el proceso de investigación científica”, México, FES Zaragoza, 25 de junio de 2015, <http://bivir.uacj.mx/Reserva/Documentos/rva200334.pdf>
- Sánchez, José. 2011. “La formación para la investigación educativa en México”. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE, 25 de junio de 2015, [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_11/0081.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0081.pdf)
- Sánchez, Rosalba. 2006. *El proceso de graduación en el posgrado de pedagogía de la UNAM: el caso de la maestría en pedagogía*, Tesis de Doctorado, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez, Puentes; Arredondo, Martiniano, *et al.* 2004. *Campo científico y formación en el posgrado de la UNAM*. México, UNAM-CESU, Plaza y Valdés.
- Schmelkes, Silvia. 2001. “La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. III, núm. 2, 25 de junio de 2015, <http://redie.uabc.mx/vol3no2/>

contenido-schmelkes.html

- Torres, José. 2013. “Relación de tutoría y promoción del desarrollo de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación”. *Perfiles educativos*, vol. XXXV, núm. 140, pp. 8-27.
- Weber, Max. 1967. *El político y el científico*. Madrid, Alianza editorial.
- Yurén, Teresa. 2004. “Le rôle des travaux de synthèse dans le développement de la recherche en Education”, *AECSE Congrès*, Francia, AECSE.





*Educación y formación investigativa a nivel posgrado.  
Reflexiones epistemológicas y metodológicas  
sobre prácticas investigativas*

se terminó de imprimir en el mes de enero de 2017  
en los talleres gráficos de la Editorial  
Universitaria de la UAEH.  
Tiraje de 1250 ejemplares.



