

El Ínter-campo profesor-investigador, una mirada metodológica

Dr. Ángel Eduardo Vargas Garza

Profesor-Investigador del CIECAS-IPN

Becario COFAA

evargas@ipn.mx

Resumen:

En esta mirada se describe la metodología empleada para el análisis de la información del Ínter-campo del profesor investigador partiendo de la teoría de Pierre Bourdieu sobre los capitales, habitus y campos, como una metodología para la calidad de la investigación en educación, que permita derivar políticas para la calidad de la docencia y la investigación.

Palabras claves: Profesor-investigador, calidad de la docencia, calidad de la investigación, Metodología

Abstract

This paper describes the methodology used for the analysis of the information in the “Ínter-campo del profesor-investigador” based on the theory of Pierre Bourdieu on habitus, capital and fields, such as a methodology for quality of the research in education, which will enable lead to policies for the quality of teaching, and research.

Keywords: Researcher and lecturer, quality of the teaching, quality of the research, Methodology

Introducción

Siguiendo a Stenhouse (1996), las prácticas educativas han estado dependiendo de las teorías y enfoques externos a lo educativo. Las propuestas que se han “aplicado” en la educación devienen de ámbitos diferentes a lo educativo. Stenhouse considera a la práctica educativa como el lugar donde las teorías se prueban, no donde se origina una genuina teoría educativa. La investigación se da, en otras instancias, desligada de la práctica educativa, ya que sólo persigue el conocimiento, pero no la intervención para la transformación de la práctica misma. Hasta el nombre de “investigación educativa” -que se le da a esta práctica de investigación- ha generado polémica, se atribuye a las ciencias de la educación, que son las que menos se encargan de la práctica educativa, sólo la observan sin transformarla.

Existen teóricos (Schön, D., 1998; Carr, W., 1996; Carr W. y S. Kemmis, 1988; Fierro, C. Fortoul, B. y L. Rosas, 1999; Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez, 1992; Bazdresch Parada, M. 1997) que se han aventurado a proponer el estudio de la práctica y la acción educativas como alternativas de búsqueda de solución a lo educativo, que desarrollan sus propuestas a lo largo de los noventa, y en México se abren las primeras maestrías con este enfoque.

Rescatar el campo de lo educativo a través de la teorización de la práctica y de la acción educativa de los mismos docentes trae consigo la inquietud que se ha manifestado en distintos modelos universitarios: la idea de **profesor investigador**.

En primera instancia surge la idea del pedagogo como el investigador de la educación en contraposición con el profesor dedicado a la didáctica de la enseñanza. Esto abrió posteriormente la discusión y la lucha entre la pedagogía y la psicología educativa por apropiarse del objeto de estudio de lo educativo entendido como el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ausubel D. P. 1968). La idea del profesor catedrático no consideraba la práctica pedagógica sino la simple preparación disciplinaria. Ello se considera como la etapa de la llamada educación tradicional tan practicada en nuestras universidades e instituciones de educación superior.

La idea del investigador-profesor pretendía que el sólo hecho de ser un buen investigador sería condición suficiente para generar un buen aprendizaje en los alumnos. Esto significaba que no se requería de una formación pedagógica para ser un profesor eficiente, bastaba ser un investigador. Aunque la formación de investigadores se restringía a un sistema artesanal ligado al postgrado institucional en el que el aprendiz busca al maestro en una relación casi de amo-esclavo. Y se suponía que con la obtención del grado de maestría podría ser profesor, sin recibir ninguna preparación pedagógica explícita.

La fórmula buen maestro denota un estilo ideal de ejercer la acción docente; hace alusión a un ideal, a un modelo y, al mismo tiempo, a la forma en que trabajan algunos profesores específicos.

Ducoing (1990, citado en Ibarra 1999: 24) sintetiza las tendencias existentes en algunos modelos de ejercicio docente:

1. *El que se propone como ajeno a las prácticas de reproducción de las estructuras sociales.*

2. *El del maestro y el saber, dentro de la llamada "didáctica tradicional", como centros y motores del modelo.*
3. *El que limita al profesor a la organización de espacios que permitan la expresión de los estudiantes, según la escuela nueva.*
4. *El modelo del docente como facilitador del aprendizaje –propio de la pedagogía institucional– al servicio de los alumnos y que interviene cuando ellos así lo demandan.*
5. *La tecnología educativa que prescribe la acción del profesor como la propia del ingeniero conductual que opera máquinas y programas de enseñanza.*
6. *Los modelos que, simplemente, dirigen su interés a la práctica del docente de buena calidad.*
7. *Los que postulan que los profesores deben establecer vínculos con sus alumnos, con sus niños, cimentados en el amor.*

Según Postic (1986, citado en Ibarra 1999: 25), la acción del buen maestro es relativa. Lo es con referencia, entre otras cosas, a las ideas pedagógicas predominantes, a las normas, a los valores aceptados, a la cultura, a las exigencias de las economías. La distinción de buen maestro se gana gracias a la aplicación de modelos que sirven de referencia para juzgar a profesores concretos.

Los modelos usados para juzgar al buen maestro pueden ser de carácter pedagógico, que en algunos casos abstraen a los profesores de carne y hueso y los sustituyen por idealizaciones que pretenden prescribir las acciones de maestros determinados. También están interesados en incluir y excluir a ciertos profesores de carne y hueso. Descalifican o ensalzan, como las becas al desempeño docente.

Los modelos permiten calificar o descalificar la acción pedagógica de maestros específicos, o los convierten en un problema que debe dilucidarse.

Los que emplean los modelos vigentes no pueden dejar de encarnar la conciencia colectiva, el espíritu de nuestro tiempo, la ideología dominante o los valores de la comunidad; al hacerlo, contribuyen a la existencia de un determinado orden en sus propias actividades, sistemas que también tratan de ordenar la realidad con la que se enfrentan.

Los modelos de buen maestro no son sólo ideas, sino también mecanismos de dominación y formas legítimas de acción dentro de las aulas de profesores concretos.

El buen maestro es una construcción social, usualmente aparejada a otra: la del modelo que intenta aprisionar –o dicho más benévolamente, guiar– a profesores específicos. Tal construcción social no es del todo desinteresada ni altruista. (Ibarra 1999:27)

En la década de los 60 en México, se inician tímidamente programas de formación y capacitación docente en educación superior, pues se pensaba que para enseñar sólo bastaba la preparación disciplinaria. Después de los conflictos magisteriales y estudiantiles de las reformas educativas, que propician la masificación de la educación, con la propuesta de la UNESCO se inician nuevos programas de formación y capacitación docente, vinculando lo didáctico con lo disciplinario.

En la década de los setenta surgen en México nuevas instituciones educativas (Colegio de Ciencias y Humanidades, Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana, entre otros), algunas de ellas con departamentos y programas de formación, capacitación y actualización integrados a su estructura. Aunque surgen estos centros sin embargo no se tenía la idea de formar a los profesores para recuperar su práctica educativa, teorizarla y transformarla mediante la práctica investigativa. Inclusive la misma investigación educativa era rechazada como una línea de investigación y se le relegaba como una parte de la función institucional. Con mucho trabajo se le consideraba como estudio, más no como proyecto de investigación (caso del IPN).

Los modelos de las instituciones de educación superior (IES) integran las funciones de Investigación, docencia, difusión y extensión de la cultura de manera diferente acorde a su filosofía educativa e ideario institucional suscritos en su ley orgánica. Por lo que la concepción del **profesor-investigador** obedece a estos modelos de vinculación de las funciones de la educación superior. Así, en el concepto tradicional, la docencia corresponderá a las facultades o escuelas, y la investigación a los institutos o centros; mientras que en el modelo departamental ambas funciones se integran en los departamentos.

La idea de un profesor-investigador, que articule su práctica de investigación con su práctica educativa en los logros de los aprendizajes de sus alumnos, apenas se está perfilando. No se diga de la idea del **profesor-innovador** interesado en la transformación de sus prácticas, de carácter reflexivo y de visión creativa, que es de vital importancia para la transformación de la educación en nuestro país.

Tomar la imagen del profesor-investigador, como parte de una reforma, implica darle valor a la experiencia docente y empezar una reforma de abajo hacia arriba, mediante la reflexividad del docente, en donde su experiencia es sistematizada y teorizada, el saber docente se incorpora a los cambios institucionales, las experiencias innovadoras de los

profesores procedentes de sus prácticas cotidianas donde cada clase es un reto a superar, cada grupo representa una situación diferente y donde cada curso implica una aventura intelectual y pedagógica distinta. A la vez se considera la trayectoria docente como un factor importante de su práctica educativa considerando que los seres humanos somos historia y la historia conforma nuestro *habitus*, que influye en nuestras actuaciones, sea de manera consciente o no. Los capitales, acumulados durante los largos períodos de formación, permiten al docente participar en la lucha simbólica del campo de la docencia y de la investigación educativa.

El profesor-investigador participa en dos campos: el de la docencia y el de la investigación. En ambos requiere de un inicio y una preparación. En los dos los requisitos le son impuestos ya sea para ejercerlos por separado, como en el caso del docente que realiza investigación disciplinaria como parte de la investigación científico-tecnológica, o para conjugarlos en la investigación educativa.

En la investigación educativa se intersectan dos subcampos que tienen que ver con la generación de conocimientos, propio de las ciencias de la educación, y el que se refiere a la intervención educativa, propio de la transformación de la práctica educativa. El modelo propiamente de profesor-investigador se dice del que practica la intervención educativa, cuya finalidad es recuperar su práctica docente y transformarla mediante la innovación de su práctica misma, lo cual implica que no basta generar información sino transformar la situación educativa, es comprender para actuar en consecuencia. De ahí que el docente, que se dice profesor-investigador, y que su actividad indagadora no transforma su práctica docente en realidad se encuentra en el otro subcampo de la investigación educativa teorizante.

Según Ibarra (1999), las acciones docentes orientadas por su sentido del juego tienen todas las apariencias de la acción racional, pero no lo son del todo. La decisión del maestro, casi instantánea, con que debe responder a repentinas exigencias de sus alumnos, sirve para comprender que esa acción no tiene nada en común con la construcción sabia que pueda elaborar un pedagogo, con base en el análisis, para dar cuenta y extraer lecciones comunicables de esa misma acción.

Las acciones prácticas de los maestros en las aulas o en las facultades no cuentan con las condiciones necesarias para el cálculo racional: el tiempo es limitado y la información restringida. Las acciones de los maestros no son azarosas ni propias de un exhaustivo

cálculo racional, sino parcialmente coherentes, una especie de lo que el autor de este trabajo llama *improvisación planeada*.

El ejercicio de la docencia no se constituye sólo a partir de historias escolares; también lo conforman las determinaciones provenientes de otras historias y de otros campos. En el ejercicio de la docencia confluyen diversas historias: individuales, colectivas e institucionales.

Categorías para el análisis

A partir de los conceptos anteriormente expuestos se derivó la categorización para el análisis de la información tomando en cuenta los conceptos de Capitales, *Habitus* y Campo de la Teoría de Pierre Bourdieu (1987, 1995, 1997, 2008)

Para las categorías de capital se desagregaron acorde a los tipos de capital, para las de *habitus* se dividieron en *habitus docente* y *habitus investigativo* y para el campo se tomó, del campo institucional, el íter-campo de la investigación educativa en el Instituto Politécnico Nacional

Subcategorías y códigos de Capital

Estos se desagregaron considerando los tipos de capital: social, cultural y simbólico.

Para el capital social se tomó en cuenta el capital social heredado y adquirido, para el capital cultural se consideró la trayectoria formal educativa, mientras que para el capital simbólico se tomó en cuenta: la situación de poder en instituciones educativas, la situación de prestigio científico por reconocimiento institucional y la generación y difusión del conocimiento, asimismo para el capital político se consideró la trayectoria civil o gubernamental.

El capital social heredado se manifiesta en la estrategia de desplazamiento geográfico de la familia, considerada desde el origen del padre y la madre del profesor-investigador, lugar de residencia de los padres y el lugar de nacimiento del docente. Así como del capital social adquirido representado por el grado de estudio del padre y de la madre, las ocupaciones del padre y de la madre, el estado civil del profesor-investigador y el grado de estudios y ocupación de la pareja, entre otros rubros, que permitieron considerar la

herencia cultural y el *illusio* de una mejor educación, es decir la apuesta por la adquisición y enriquecimiento del capital cultural.

El capital cultural se conforma por la trayectoria formal educativa y la difusión del conocimiento generado. A su vez la trayectoria formal educativa se manifiesta en la trayectoria educativa institucional, constituida por los estudios de educación básica (kinder, primaria y secundaria) y la educación media superior, valorada por el tipo de escuela (pública–privada); la trayectoria institucional incorporada estructurada por los estudios de licenciatura y de especialización, así como por la razón de elección de la carrera profesional, otros estudios, aficiones y becas de estudio, apreciada por el tipo de escuela, reconocimiento profesional, especialización profesional y la trayectoria institucional; el modelo de investigación adquirido por los estudios de maestría y doctorado, así como la formación explícita como investigador y las becas de investigación, entre otras cosas, vistas a la luz del agente investigador y el agente investigador-profesor; asimismo el modelo de docencia constituido por la formación explícita de docente y la posible influencia del agente pedagógico, apreciado a partir del agente profesor y el agente profesor-investigador. La difusión del conocimiento generado estructurado por la estrategia de publicación conformada por los artículos publicados en revistas arbitradas, nacionales e internacionales, los libros publicados o capítulos en libros publicados, así como los trabajos traducidos a otros idiomas, todo esto visto a la luz del prestigio, la profesionalización, la economía, el interés individual o grupal, o el motivo institucional.

El capital simbólico es considerado a partir de la situación de poder en las instituciones educativas en sus vertientes académicas y administrativas, así como de la situación de prestigio por reconocimiento académico en tanto prestigio institucional, científico y profesional.

En este rubro se consideró el prestigio institucional, como reconocimiento al mérito académico, al desempeño docente y al desempeño de investigación; el prestigio científico, como reconocimiento de la comunidad científica; y el prestigio profesional, como reconocimiento de la sociedad civil.

El capital político, referido como trayectoria civil o gubernamental con el fin de saber sobre las redes de vinculación acordes a los intereses: personal, grupal o institucional –se vinculó a su participación en elecciones para puestos públicos, cargos en partidos u

organizaciones políticas, cargos por elección popular y cargos en la administración pública federal.

Subcategorías y códigos de *Habitus*

El *habitus* se desagrega considerando el tipo de *habitus docente* -en tanto interacción en el campo de la docencia- y el *habitus investigativo* -en tanto la actuación del agente en el campo de la investigación- para saber la vinculación que se da en ambos en el intercampo de la investigación educativa como profesor-investigador.

El *habitus docente* entendido como la actuación y el desarrollo docente es visto a la luz de los esquemas de acción, percepción, objetivación y apreciación, de la enseñanza y la docencia, según su adquisición e incorporación.

La forma de mirar a la actuación del docente como profesor-investigador educativo contempla los esquemas de acción, de objetivación y de apreciación de la enseñanza en un primer momento expresado a través de la planeación de la enseñanza, la vinculación y formación de profesionistas o investigadores (en tanto generación de redes de vinculación), la estrategia de formación por prestigio, profesionalización o economía (en tanto interés personal o institucional) y como reconocimiento académico institucional.

Los *esquemas de acción* de la enseñanza son considerados en cuanto a la preparación de la clase, las horas de enseñanza, las horas de docencia o actividades complementarias de la enseñanza y las modalidades educativas en las que ejerce su acción de enseñar.

Los esquemas de objetivación de la enseñanza se constituyen a partir de las actividades y experiencias sobre la atención a los alumnos, la función tutorial, la atención a los tesis, las experiencias en diferentes modelos educativos, la cantidad de grupos y de alumnos atendidos, los niveles educativos atendidos, el manejo de las tecnologías de información y comunicación y el trato de género en la escuela.

Los esquemas de apreciación de la enseñanza consideraron los premios otorgados a sus alumnos, el reconocimiento de la labor docente de sus alumnos, los alumnos tesis titulados y los premios obtenidos por sus tesis, en resumen, el reconocimiento obtenido a través de su labor de enseñanza.

El desarrollo docente está integrado por los esquemas de adquisición de la docencia, en

cuanto a su esquema perceptual de la docencia y el esquema de adquisición de la experiencia docente.

El esquema perceptual de la docencia se constituye en función de cómo percibe a la docencia de acuerdo a su antigüedad y a la edad de inició en la docencia, el interés por la docencia, la situación al inicio de la su labor docente, el nivel educativo y la institución donde se inició como docente, los sentimientos que le despierta el ser docente y los beneficios que obtiene por ejercer la docencia.

El esquema de adquisición de la experiencia docente se va dando de acuerdo a la trayectoria del docente, desde que inicia y en donde se inicia como docente, es decir las diferentes instituciones o escuelas donde ejerce la docencia, así como el modelo de profesor en que inspira su labor académica y la metodología que utiliza en su práctica docente.

El habitus investigativo es considerado como la forma en que el agente se desarrolla como investigador, la actuación del investigador frente a la institución y su desarrollo como investigador educativo.

El desarrollo del investigador considera la adquisición del esquema de acción de la investigación en su inicio y desarrollo, el esquema de apreciación de la labor investigativa en el tipo de interés-beneficio y el esquema de pensamiento de la investigación en cuanto enfoque de la investigación.

Para la adquisición del esquema de acción de la investigación se tomó en cuenta la forma en que se inicia el agente en la investigación y la trayectoria que ha tenido como investigador.

Para el esquema de apreciación de la labor investigativa se toman en cuenta el interés por el que se hace investigación y los beneficios que obtienen los agentes por dedicarse a la investigación.

El esquema de pensamiento de la investigación refiere desde el tipo de enfoque teórico-metodológico que aplica en sus investigaciones, las técnicas de investigación empleadas, el proceso por el que llegó al enfoque y las técnicas, así como la situación en la que se encontraba al inicio cuando incursionó por primera vez en la investigación.

La actuación del investigador ante la institución se mira a partir de los esquemas de acción para la gestión de la investigación y de objetivación de la investigación que los

profesores investigadores han generado ante la institución.

El esquema de acción para la gestión de la investigación se ve a través de la gestión de la investigación, los proyectos de investigación realizados no registrados, las horas dedicadas a la investigación, las actividades realizadas en la investigación, los tipos de estudio realizados en sus proyectos de investigación, los proyectos registrados y realizados en los últimos seis años, los apoyos recibidos y el tipo de participación en los proyectos de investigación.

El esquema de objetivación de la investigación contempla la forma en que el investigador manifiesta sus productos de investigación, por lo que se consideran la generación de redes de colaboración, los aportes al conocimiento que han tenido con sus proyectos de investigación, las soluciones aportadas a los problemas educativos y los insumos autogenerados en sus proyectos de investigación.

El desarrollo como investigador educativo se observa a partir de los esquemas de percepción de la investigación educativa, de la investigación de la práctica docente y del profesor-investigador; así como de los esquemas de acción de la investigación de la práctica docente, el esquema de pensamiento de la investigación, el *habitus investigativo* objetivado y el esquema de apreciación de la investigación que tienen los profesores-investigadores entrevistados.

El esquema de percepción de la investigación educativa considera a la concepción de la investigación educativa, la pertinencia de realizar investigación educativa, los motivos para hacer investigación educativa y el sentir al hacer investigación educativa.

El esquema de acción de la investigación de la práctica docente considera la realización de proyectos sobre la práctica docente del profesor, los aspectos que el profesor haya considerado pertinente investigar de su práctica docente y las consecuencias que se hayan derivado de estas investigaciones.

El esquema de percepción del profesor-investigador toma en cuenta su concepción de profesor-investigador, así como el nivel educativo de sus proyectos de investigación y los beneficios que tuvieron para el profesor y los alumnos.

El esquema de pensamiento de la investigación educativa considera las teorías científicas o educativas en que fundamentan sus investigaciones los profesores-investigadores entrevistados.

El *habitus investigativo* objetivado contempla los aportes al conocimiento hechos con sus investigaciones en los últimos años, las publicaciones, el lugar de publicación y la editorial que publica los resultados de la investigación, así como la consideración de otros productos derivados de los proyectos realizados, las redes académicas o asociaciones profesionales en que participa y los recursos humanos formados en sus investigaciones durante el período mencionado.

El esquema de apreciación de la investigación considera el lugar y la editorial donde publica los resultados de su investigación, así como la citación de sus publicaciones.

Subcategorías y códigos del Campo

La idea del profesor-investigador se considera como un íter-campo entre la docencia y la investigación. De ahí que la investigación educativa también quede considerada de la misma manera como un íter-campo entre la docencia y la investigación, y que los agentes que intervienen actúan al mismo tiempo atraídos por el campo de la docencia y por el campo de la investigación. Esta situación hace más compleja la práctica de los agentes, ya que requieren cumplir las reglas del juego de ambos campos por separado, además de la del íter-campo. Por esto los capitales acumulados de los agentes concursan en tres niveles, en el campo de la docencia al considerar su práctica docente, en el campo de la investigación al referirse a su práctica investigativa y el del íter-campo en formación de la investigación educativa.

La práctica de la investigación educativa como inter-campo institucional contempla, desde la posición del agente en el íter-campo, su toma de posición y las reglas de participación, donde confluyen sus estrategias en la inversión de sus capitales por lograr mejores posiciones acorde a sus disposiciones.

Las posiciones de los agentes en el campo de Investigación Institucional se obtienen a partir de la consideración de la percepción que tienen los agentes de los modelos de investigación por los que ha pasado la institución durante su experiencia investigadora, la percepción del cambio que ha tenido la investigación educativa en la institución entre el siglo pasado y el nuevo siglo, la caracterización que percibe el agente de la investigación educativa en la institución de acuerdo a su experiencia, la percepción del cambio del cómo se hace y cómo se hacía la investigación educativa en la institución; así como del conocimiento y opinión que tienen los agentes de los requisitos solicitados por la

convocatoria de investigación educativa de la institución, la participación y nivel de participación de los agentes en el diseño de las convocatorias de investigación y de la difusión institucional de la investigación.

La toma de posición de los agentes en el inter-campo institucional de la investigación educativa tomó en cuenta la opinión que tienen sobre el nuevo enfoque que se le ha dado a la investigación educativa en la Institución, las sugerencias para el mejoramiento de la investigación educativa, su participación en el diseño de las políticas, lineamientos y normas, así como el número de proyectos de investigación que cree puede realizar un profesor investigador de tiempo completo al año, el conocimiento y su opinión de otros modelos institucionales de investigación.

Las reglas de participación en el inter-campo consideraron el conocimiento y opinión que tienen los profesores sobre las condiciones de participación que establecen las convocatorias de investigación en general y las de investigación educativa en particular.

El Modelo profesor-investigador institucional se mira desde la toma de posición de los agentes respecto al conocimiento y opinión que tienen sobre el modelo de profesor-investigador institucional, y la violencia simbólica que sufren los agentes por la marginación en la participación en la investigación educativa.

La toma de posición de los agentes, como conocimiento y opinión del modelo de profesor-investigador institucional, se consideró en función de la opción -que tienen los profesores- sobre la idea de profesor-investigador que promueve la Institución; el conocimiento y la opinión de los agentes sobre el perfil del personal académico del modelo educativo institucional; el conocimiento y la opinión de los agentes sobre las normas institucionales del Reglamento Interno del Personal Académico, que versan sobre la vinculación de la docencia y la investigación en la labor cotidiana del personal académico y el conocimiento, y la opinión de los profesores sobre las políticas institucionales que orientan el trabajo de investigación y docencia del personal académico.

La violencia simbólica, como marginación de los agentes en la participación en la investigación educativa oficial; para mirar esta categoría se consideraron: los proyectos que les fueron rechazados a los agentes del campo de la IE, las estrategias que siguieron los agentes para la aceptación de sus proyectos, así como las condiciones reales que ofrece la Institución para la realización de la docencia y la investigación. Esto con el fin de apreciar la posición de marginación de los agentes en su participación en el campo de la

investigación educativa institucional oficial.

Todo esto permitió elaborar un instrumento previo como entrevista semiestructurada que se aplicó a los profesores entrevistados y que se fue modificando, según los informantes abundaban en tópicos que enriquecían la información del estudio.

Estrategia metodológica

La concepción tradicional de la ciencia afirma un mundo de esencias y de causas donde existen verdades eternas y universales. Con la concepción clásica de la ciencia se habla de un mundo objetivo de relaciones causales, donde las leyes de la naturaleza deben ser descubiertas y organizadas en teorías con una estructura lógico-formal-deductiva, en la que prima el método hipotético-deductivo. La concepción posclásica versa sobre un mundo complejo de relaciones en construcción permanente en el que los sujetos interactúan y crean sus propias representaciones de lo real, en mundos y realidades que son constructos dinámicos, en constante cambio y modificación, acordes a las circunstancias y creatividad de los sujetos, con lógicas diferentes. El presente trabajo se inscribe en esta concepción última y el enfoque metodológico de la misma es cualitativo hermenéutico en la medida en que no se persigue descubrir ninguna relación constante y necesaria nomológica, sino que se pretende construir una interpretación de la relación que guardan el inter-campo institucional del profesor-investigador y la percepción de los docentes sobre el mismo, a través del análisis de la práctica docente y de investigación y sus consecuencias en el desarrollo y efectividad del modelo educativo institucional.

Unidad de observación y análisis

Para este estudio se consideró como unidad de observación y análisis a los docentes de carrera (medio tiempo, tres cuartos y tiempo completo) de los tres niveles educativos que maneja el IPN: nivel medio superior, superior y postgrado de las escuelas, que hayan realizado proyectos de investigación educativa durante el período de 2004 a 2009. Cabe aclarar que no se considera al CINVESTAV, que, aunque se le asume como parte del IPN, sin embargo, es un organismo descentralizado de la Institución que se rige por sus propios recursos y medios, por lo que no se encuentra, ni participa, dentro de la Reforma Politécnica y por ende del MEI.

Se eligieron los docentes de carrera, porque son los que, de acuerdo a las normas institucionales, pueden y deben realizar proyectos de investigación, ya sea como participantes o como directores; además de que se les designa un porcentaje de horas frente a grupo y el resto para llevar a cabo labores académicas de investigación y complementarias a su actividad docente.

Asimismo, se consideraron los documentos oficiales que fungen como los instrumentadores de lo que el sistema demanda como modelo institucional de profesor-investigador a los docentes del Instituto.

El periodo de tiempo se fijó tomando en cuenta las dos gestiones administrativas del Director General, José Enrique Villa Rivera (2004-2009), con quien se genera y consolida el nuevo modelo educativo institucional y la investigación educativa, la cual fue impulsada y separada de la investigación científica y tecnológica, clasificándola como propuestas de estudios con una convocatoria especial, que se intentó fuera motor del cambio, como se estipula en el MIE. Asimismo porque en 2004 se creó el Centro de Formación e Innovación Educativa, el cual ha impulsado y promovido la investigación educativa institucional a través de acciones y eventos institucionales, nacionales e internacionales. Esto ha derivado en un tipo de investigación ligada a la docencia en la que los profesores toman como objeto de estudio su práctica docente buscando la innovación de la misma, lo cual se busca perfilar como una alternativa de profesor-investigador, más que la que se tenía de investigador-profesor de la investigación científico-tecnológica y de la IE, ya que no necesariamente tiene que elaborar proyectos de investigación disciplinar sino que puede llevar a cabo proyectos de investigación-acción tomando como base de reflexión a su propia práctica docente.

Casos

Se tomaron en cuenta 23 casos significativos de profesores, 3 que manifestaron no haber registrado proyectos de investigación, 17 que registraron proyectos de investigación educativa, y 3 que registraron o participaron en proyectos de investigación científico-tecnológica. Esto con el fin de definir los límites del inter-campo de la investigación educativa, respecto de la dedicación a la enseñanza y del campo de la investigación científico-tecnológica.

Asimismo, se consideraron dos áreas representativas de las escuelas y centros del IPN: área de Ingeniería y Físico-matemáticas y de Ciencias Sociales y Administrativas. Del área de Ingeniería y Ciencias Físico Matemática se consideraron docentes de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica Unidad Culhuacán (ESIMEUC), de la Escuela Superior de Cómputo (ESCOM), Escuela Superior de Ingeniería Química e Industrias Extractivas (ESIQIE), CECyT 7 Cuahutémoc y del CECyT 4 Lázaro Cárdenas del Río. Mientras que, del área de Ciencias Sociales y Administrativas, se eligieron docentes de la Escuela Superior de Comercio y Administración unidad Tepepan (ESCAUT), del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales (CIECAS), del CECyT 13 Ricardo Flores Magón.

Se llevó a cabo una descripción de los capitales y *habitus* de las áreas y escuelas antes señaladas con el fin de reconstruir el ínter-campo del profesor investigador con base en las prácticas de investigación y docencia. Se empleó un enfoque cualitativo hermenéutico para llevar a cabo el estudio. Para llevar a cabo el ordenamiento y análisis de la información de las entrevistas se utilizó el programa Atlas.ti, aunque no en su totalidad, pero sí para las primeras fases del ordenamiento. Asimismo, se siguió en parte la teoría fundamentada para la generación y ordenamiento de los códigos para posteriormente generar las subcategorías y categorías con las que se llevó a cabo la descripción e interpretación de la información.

Se complementó con el análisis de los documentos oficiales para la reforma, referente al MEI, con los reglamentos y convocatorias de investigación científico-tecnológica y educativa. Asimismo, para obtener la información estadística de los agentes, se consultaron las estadísticas oficiales institucionales. También se consultaron y utilizaron los catálogos institucionales de la SIP del IPN, disponibles en línea, para obtener la información sobre los proyectos de los agentes de la IE.

Conclusiones:

Con base en estos procedimientos metodológicos se logró construir, en una primera aproximación, el concepto de Ínter-campo, que no aparece en la teoría de Bourdieu, al menos en sus rudimentos para ir completando posteriormente su conformación teórica.

Esta estrategia metodológica permitió construir teoría, por lo que se recomienda para quienes deseen hacer estudios semejantes en la construcción y estructuración de cuerpos teóricos.

La metodología cualitativa es una herramienta eficaz y confiable para la generación de teoría o teorización de la práctica. Por lo que se recomienda para quienes deseen realizar estudios de reflexión sobre la práctica cotidiana o sobre las prácticas académicas.

Bibliografía:

- Bazdresch Parada, M. (1997) "Notas para fundamentar la intervención educativa crítica". En *Educación*. Revista de Educación. Nueva época. Núm. 3. Octubre-diciembre. <http://educar.jalisco.gob.mx/01/01Parada.html>
- Bourdieu, Pierre. (1987) *Cosas Dichas*. Barcelona. Gedisa.
- Bourdieu, P., (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2008) *Homo academicus*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bourdieu y Wacquant, (1995) *Respuestas por una antropología Reflexiva*. México. Grijalbo.
- Carr, W., (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid y la Coruña: Morata/Fundación Paideia.
- Carr W. y S. Kemmis, (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Fierro, C. Fortoul, B. y L. Rosas, (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México, Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez, (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Ibarra Rivas, Luis. (1999) *La Educación Universitaria y el Buen Maestro*. México. Gernika.
- Stenhouse, L., (1996) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Schön, D., (1998) *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez, 1992; Bazdresch Parada, M. 1997