

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Doctorado Interinstitucional en Educación



Innovación Endógena. Elementos subversivos en la práctica docente de la Educación Superior

Tesis que para obtener el grado de
Doctora en Educación

Presenta: Teresa Aide Iniesta Ramírez

Asesora **Dra. Ma. Guadalupe Valdés Dávila**

Tlaquepaque, Jalisco. 26 de junio de 2023.

Agradecimientos

A Ma. Guadalupe Valdés Dávila, por las lecciones de vida, por su paciencia, rigor profesional, por SER.

Al comité de evaluación integrado por mis compañeros de estudio Dónovan Barba, Isela López, Víctor Vázquez, así como los integrantes del profesorado, María Eugenia De la Chaussee, Itzel López, Teresa Brito, Arturo Benítez. Un agradecimiento especial a Claudia Arufe por su participación como co-asesora. El sentido de colaboración y la orientación respetuosa propició que el ambiente de trabajo fuera conformable, sin restar al rigor que implican este tipo de estudios.

A mis lectoras de tesis e integrantes de comité de titulación Dra. Itzel López, Dra. Martha Vergara y Ma. Guadalupe Váldez por sus orientaciones en el último paso a seguir para obtener el grado.

Al Dr. Juan Carlos Silas, coordinador del programa por ITESOS, valoro su acompañamiento, orientación y calidez humana.

A Tatiana Martín del Campo por su orientación y paciencia durante los trámites de obtención del grado.

Al Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior, de la Secretaría de Educación Pública, por el apoyo recibido para estudios de posgrado de alta calidad.

Dedicatorias

A mi querida familia: mi marido Tomás, mis bellas hijas Regina y Sofia por su paciencia, amor, acompañamiento, consideraciones en todo momento, incluso los más difíciles. Les amo.

A mis padres Teresa e Ignacio, mi hermano Cesar y mi sobrino Rodrigo, por estar incondicionalmente.

A mis amigas Carmen, Patricia †, Diana, Gloria, Norma, Xochitl, Teresa, por estar en mi vida y por el compromiso que asumí.

A mis amigos Admed, Antonio, Guillermo, Eva, Jorge, por descubrir juntos las implicaciones de los estudios profesionales y el trabajo como docentes universitarios.

Resumen

Esta investigación aporta al área de estudio de la formación del profesorado de educación superior, específicamente en el apartado de la innovación educativa, al presentar aquellos elementos constitutivos del habitus del profesor universitario que generan subversión, identificados de la noción construida de la práctica docente en la que inciden tanto tendencias educativas de carácter internacional, nacional e institucional, conocida como innovación exógena, así como aquellas adquiridas durante su trayectoria de vida desde las relaciones familiares, de sus relaciones escolares en su posición como estudiante y de diversos campos aparentemente ajenos a la educación escolarizada, así como su formación profesional.

Durante la recuperación de los hallazgos obtenidos mediante un enfoque de investigación cualitativo y el uso de entrevistas en profundidad, se resaltaron disposiciones y esquemas que influyeron de forma positiva en el profesorado a la constitución de sus prácticas innovadoras, es decir, lo que se concibe como la innovación endógena, de entre las que se resaltan su participación en actividades de trabajo colaborativo y no individualizado, su incursión en la investigación educativa, su participación en procesos de evaluación y diseño curricular. Con respecto de los elementos subversivos, se resalta una visión de la práctica docente como un proceso de cambio permanente, con visión transformadora, con un sentido desafiante de la realidad educativa, que propicia una comunicación dialógica, en síntesis, con la ruptura de las visiones prescriptivas e impositivas para dar paso al trabajo colaborativo, participativo, reflexivo.

Palabras clave: innovación endógena, elementos subversivos, práctica docente.

Abstract

This research contributes to the study of teacher training in higher education, specifically in the context of educational innovation. It presents the constitutive elements of the university professor's habitus that generate subversion, as identified from the constructed notion of teaching practice. These elements are influenced by international, national, and institutional educational trends (known as exogenous innovation) and those acquired from family relationships, school experiences as a student, and various fields apparently unrelated to school education. Professional training is also a contributing factor.

Through a qualitative research approach and in-depth interviews, this study found dispositions and schemes that positively influenced teachers in their adoption of innovative practices in education, which is known as endogenous innovation. Some of these factors include participating in collaborative work activities rather than working individually, involvement in educational research, and participation in evaluation processes and curricular design. Furthermore, regarding subversive elements, the study found that teachers viewed teaching practice as a process of permanent change with a transformational vision, challenging the traditional educational reality, and favoring dialogic communication. In brief, with the rupture of prescriptive and imposing visions, emerges collaborative, participative and reflective work practices.

Key words: endogenous innovation, subversive elements, teaching practice.

ÍNDICE

Introducción	11
I. Antecedentes y planteamiento del problema	16
1.1. La innovación en el ámbito educativo.....	18
El contexto de surgimiento de la innovación.....	18
Cambio, innovación y reforma en educación	20
Política educativa e innovación	27
El papel del profesorado de educación superior en los procesos de innovación.....	35
1.2. Los límites y obstáculos de la innovación en las prácticas de los docentes universitarios	40
1.3. Problema de investigación	51
Objetivo y preguntas de investigación.....	59
1.4. Importancia del estudio	61
II. Perspectiva teórica: Teoría de la Acción de Pierre Bourdieu.....	64
2.1. Elementos generales de la teoría	67
2.2. Núcleos de significado	70
Habitus.....	70
Campo.....	84
Capital.....	87

Poder	89
2.3. Las relaciones entre elementos triádicos	90
Campo – habitus	90
Campo – capital	92
Habitus – capital	93
Habitus, campo y capital	95
Habitus, campo y poder	96
2.4. Los agentes sociales y actuantes	97
III. Diseño Metodológico	100
3.1. Enfoque de investigación	101
3.2. Método de investigación	105
3.3. Contexto de la investigación	108
Elementos generales	108
Modelo educativo	109
Espacios de relaciones entre docentes	111
Del personal docente de la Unidad Académica de Educación y Humanidades	111
3.4. Negociación de acceso al campo de estudio	113
3.5. Los participantes	113
Criterios de selección	114

Selección de los participantes en la investigación.....	116
Caracterización de los participantes	119
3.6. Recolección de datos.....	124
La entrevista en profundidad en línea.....	128
Diario de campo.....	134
3.7. Organización de los datos por entrevista.....	135
3.8. Análisis e interpretación de los datos.....	137
Reducción de datos.....	138
Codificación.....	138
Categorización.....	139
Interpretación.....	141
3.9. La posición del investigador	142
3.10. Validez y confiabilidad	145
IV. Hallazgos del análisis de los datos.....	147
LCED1: El aprendizaje como elemento significativo de sus disposiciones.....	148
Génesis de disposiciones en el campo familiar en su posición de hija.....	150
Génesis de disposiciones en el campo escolar en su posición de estudiante.....	153
Génesis de disposiciones en el campo de educación no formal	156
Génesis de disposiciones de las estructuras objetivas del campo laboral.....	158

Elementos que generan subversión en las acciones asociadas con la innovación endógena	162
LEID1: La experiencia como elemento significativo de sus disposiciones	164
Génesis de disposiciones en el campo familiar en su posición de hija.....	164
Génesis de disposiciones en el campo escolar en su posición de alumna	166
Génesis de disposiciones de las estructuras objetivas del campo laboral.....	171
Elementos que generan subversión en las acciones asociadas con la innovación.....	176
LFD1: interacción y diálogo como elementos significantes de sus disposiciones.....	177
Génesis de disposiciones en el campo familiar y círculo de personas cercanas.....	178
Génesis de disposiciones en el campo escolar en su posición de alumna	187
Elementos que generan subversión en las acciones asociadas con la innovación endógena	188
LLAD1: Relaciones dialógicas entre docencia-investigación-reflexión.....	190
Génesis de disposiciones en el campo familiar	191
Génesis de disposiciones en el campo escolar en su posición de alumno	195
Génesis de disposiciones de las estructuras objetivas del campo laboral.....	197
Elementos subversivos en las acciones asociadas con la innovación endógena	208
Génesis de disposiciones LCED2: relación docencia-investigación acción y relaciones respetuosas del ser humano	209

Génesis de disposiciones en el campo familiar en su posición de hijo	211
Génesis de disposiciones en el campo escolar en su posición de estudiante.....	216
Génesis de disposiciones de las estructuras objetivas del campo laboral.....	224
Elementos subversivos en las acciones asociadas con la innovación endógena	231
Génesis de disposiciones LEID2: Desafíos, acompañamiento, aprendizaje continuo y capacidad de asombro como estrategia docente.....	232
Génesis de disposiciones en el campo familiar	234
Génesis de disposiciones en el campo escolar en su posición de estudiante.....	239
Génesis de disposiciones de las estructuras objetivas del campo laboral.....	246
Elementos subversivos en las acciones asociadas con la innovación endógena	253
V. Constitución del habitus de la docencia: disposiciones, estructuras y elementos subversivos	254
5.1 Génesis de las disposiciones que explican dimensiones del habitus de los profesores universitarios	255
Génesis de disposiciones del campo familiar	256
Génesis de disposiciones del campo escolar: dimensiones axiológicas, pedagógicas- intelectuales y afectivas	262
5.2. Esquemas estructurados de la docencia	267
Esquemas estructurados a partir de la lógica de las acciones de los campos primarios.....	268

Esquemas estructurados del saber pedagógico	273
5.3 Trayectoria en el campo de la docencia universitaria	278
Ingreso al campo de la docencia universitaria.....	279
Legitimación en el campo.....	281
Reconocimiento como figura consagrada.....	285
Elementos subversivos en la práctica docente centrados en la innovación endógena.....	291
Conclusiones	301
Referencias bibliográficas.....	312
Anexos	328
Anexo 1. Instrumento dirigido a estudiantes, docentes y directivos para la selección de docentes que realicen prácticas innovadoras.....	328
Anexo 2. Carta de consentimiento informado: docentes.....	330
Anexo 3. Listado general de códigos	332
Anexo 4. Categorías de análisis	334

Introducción

En el campo de la educación existe la tendencia de concebir a la innovación desde el decreto y la imposición. Las políticas y las reformas educativas se diseñan y gestionan para que los profesores en general y los de la educación superior en particular, lleven a cabo sus postulados en la cotidianidad de las aulas; perspectiva que tiende a visualizarlos como técnicos que operan los designios del cambio y no como agentes que toman decisiones y se implican en procesos innovadores.

El estudio de la innovación se ha realizado mayoritariamente desde visiones externas y ajenas a los docentes y no desde la dimensión que retoma, a los procesos dialógicos entre lo exógeno y endógeno, por lo mismo ha sido un abordaje poco explorado. Esta carencia en el campo de la investigación ofrece oportunidades para acercarse comprensivamente a las razones que impulsan a los profesores de educación superior a emprender acciones subversivas en el campo de la docencia; acciones por las cuales autoridades, compañeros y estudiantes los reconocen y los valoren como profesionistas innovadores en el campo de la enseñanza.

El estudio comprensivo de las acciones de los profesores en torno a la innovación en una institución de educación superior que como se sabe, cuenta con políticas, normas, reglas y disposiciones en función de una determinada lógica de operación resulta relevante, pues permite entender la innovación desde esa relación dialógica entre estructuras y agentes. Aunque la innovación en la docencia no necesariamente responde a una dimensión exógena como demanda inmediata, se reconoce que sucede en función de un conjunto de esquemas conformados en

diversos ejes temporales de la vida de los profesores, los cuales son producto de procesos de apropiación socialmente constituidos, por lo mismo, suponen interiorización de los campos de las relaciones sociales en los que se ha conformado como tal.

Entender las razones o motivos que impulsan a los profesores universitarios a emprender acciones subversivas, implica un acercamiento a sus formas de pensar, de percibir las tendencias y políticas educativas y con ello, comprender y explicitar la innovación que llevan a cabo, en especial, desde la influencia recíproca que tiene el plano exógeno y el endógeno. Este acercamiento comprensivo permite dar cuenta de aquellas prácticas docentes que se orientan hacia la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Acercarse a la pretendida cultura de la innovación, desde la perspectiva en la cual el profesor es el agente involucrado ha sido una oportunidad, en tanto se conoce, analiza y aprende desde la mirada de los docentes universitarios aquellos elementos subversivos que propician la innovación y, por ende, cambios en la práctica docente. De esta manera se ha estado en posibilidades de analizar el habitus del profesor universitario que genera subversión en las acciones asociadas con la innovación en un ámbito objetivamente regulado y con ello, la explicitación de elementos constitutivos adquiridos en su trayectoria de vida en el rol de hijos y estudiantes en la socialización primaria y secundaria.

El aporte de la teoría de la acción de Pierre Bourdieu (1997) ha sido clave para comprender el nivel de alcance que tienen los agentes para elegir las posibilidades que ofrece la visión cambiante e innovadora en las relaciones sociales objetivas, tanto las que se realizan dentro del salón de clases, en las que se integran elementos como la conciencia y libre determinación como las que se visibilizan en tareas propias del docente universitario, a saber, investigación, gestión y

vinculación. Son precisamente las prácticas innovadoras lo que da compatibilidad con el interés de esta investigación en el sentido que desde la teoría se reconoce la repetición, mecanicismo y automatización como elementos adaptables de forma personalizada por los aportes individuales de cada profesor respecto a sus objetivos profesionales e institucionales.

El informe de investigación está integrado por cinco capítulos. En el capítulo I se abordan aspectos que fueron clave para la problematización y la definición del objeto de estudio. Lo que se ha dicho y hecho respecto a la innovación educativa desde una perspectiva histórica, así como elementos que la sitúan de manera prescriptiva -exógena- y de dentro hacia afuera, es decir endógena, permitió construir y situar el contexto del problema de la investigación. Este recorrido dio la posibilidad de generar referentes para comprender las influencias de las visiones e intereses de los distintos planes de desarrollo del país, con respecto a la educación superior y la proyección del trabajo del profesorado, es decir, el papel que se le asigna en el mundo de la educación. El capítulo concluye con el planteamiento del problema, la construcción de los objetivos, preguntas de investigación, así como la importancia de este estudio.

En el capítulo II se integran los argumentos de la perspectiva teórica seleccionada: la teoría de la acción de Pierre Bourdieu. El reconocimiento que hace del ser humano con historia incorporada, con consciencia y libre determinación y con influencia de estructuras externas -objetivas- e internas- subjetivas-, facilitó poder entender de manera comprensiva la manera en que se generan los elementos subversivos, es decir, las rupturas que se suceden en la práctica docente de los profesores. El aporte de esta teoría ha sido una estructura clave para comprender el nivel de creatividad que tienen los agentes para decidir y elegir posibilidades en función del margen de libertad que pueden explorar y usar. Los conceptos clave de este aparato crítico que son esenciales

en las explicaciones de las relaciones sociales objetivas, entre ellos, habitus, campo, capital y poder son estructuras conceptuales que se articulan con las decisiones metodológicas.

En el capítulo III se explican las razones de la elección metodológica en correspondencia con los objetivos de la investigación. En primer lugar, se presenta la justificación de la elección del enfoque cualitativo, así como el método de investigación, a saber, la etnometodología como opción viable y pertinente al objeto de estudio y a la base teórica seleccionada. Posteriormente se dedica un espacio a la caracterización del contexto educativo, mismo que incluye aspectos propios de una institución de educación superior pública y particularidades del personal docente, así como algunos indicadores educativos y elementos que fueron producto de una consulta realizada al personal universitario. La identificación y selección de los profesores que participaron en esta investigación es otro de los apartados que conforman el capítulo, el cual también incluye aspectos relacionados con la negociación de acceso para realizar el trabajo de campo. Los últimos apartados privilegian operaciones metodológicas alusivas a la recolección, tratamiento y análisis de los datos, así como a la postura que asume una vigilancia epistemológica que da certeza en la validez y confiabilidad de la información recolectada.

En el capítulo IV se explicita el habitus de cada uno de los profesores participantes. En cada caso se desarrollan ideas relativas a la génesis de sus disposiciones en los campos familiar, escolar, laboral y otros que influyeron en sus esquemas de percepción, de apreciación y de acción con respecto a la docencia. En cada caso se incluye una sección que da cuenta de los elementos del habitus que generan subversión en las acciones asociadas con la innovación, mismos que representan subjetividades de lo vivido, de lo aprendido y lo incorporado.

En el capítulo V se realiza una interpretación global del habitus del profesorado de educación superior en el que confluyen, en primer lugar, el origen de las disposiciones y esquemas de percepción y apreciación incorporados en los campos familiares, escolares y en aquellos que tuvieron incidencia con la constitución del agente educativo en sociedad. De la misma manera se hace especial mención a los esquemas de producción que fueron heredados y que tienen estrecha relación con la docencia, así como aquellos que tuvieron influencia con el saber pedagógico adquirido. Finalmente se abordan los elementos que generan subversión en las prácticas del profesorado.

Como último apartado se da paso a las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos en esta investigación, mismos que marcan la pauta para realizar afirmaciones con respecto a la práctica del profesorado universitario, así como algunas posibilidades de estudios posteriores que tienen relación con el abordaje de la formación del profesor de educación superior.

I. Antecedentes y planteamiento del problema

La problematización como tarea básica del proceso de investigación ayuda a la selección, estructuración y focalización de un problema, el cual se considera científico cuando se plantea dentro de un contexto de significado, es decir, cuando su formulación se hace desde un campo de conocimiento coherente y fundamentado que permita conocer lo que han hecho y dicho académicos, investigadores y estudiosos con respecto al asunto que interesa comprender.

Como parte de esta operación metodológica -problematización- se hizo un acercamiento con el corpus teórico del campo de la innovación educativa, ello con la finalidad de contar con elementos para profundizar en el tema de interés y, por ende, disponer de insumos que ayudaran a plantear el problema de investigación desde una visión más amplia. Este acercamiento explica el por qué, aportes de diversos estudiosos de la innovación educativa, entre ellos Fullan, Hargreaves y Blanco están presentes en el desarrollo del capítulo. Además de esa revisión de la literatura, se tuvo acceso a la producción académica de diversos investigadores para que a partir de su análisis se realizaran comparaciones entre los objetos de estudio, las perspectivas teóricas, los acercamientos metodológicos y los resultados. La identificación de semejanzas y diferencias entre las producciones ayudó a tener en claro cuáles son las demandas, necesidades y oportunidades de conocimiento en ese campo de estudio.

El uso significativo de esas revisiones forma parte del tejido que se presenta en el capítulo, el cual está conformado por cuatro secciones. La primera corresponde a la innovación en el ámbito de la educación, ahí se muestra un panorama general a manera de contexto de significado al

problema de investigación. Se inicia con el desarrollo de aspectos que comprenden su surgimiento en el campo de la educación y la forma en que tiende a impulsarse en los contextos educativos institucionalizados; enseguida se establece la relación entre la innovación, el cambio y la reforma; posteriormente se hace alusión a las directrices de la innovación que dieron rumbo al país a través de los planes de desarrollo en distintos periodos presidenciales.

Estos referentes han permitido comprender las atribuciones que se le asignan al profesor en la implementación de la innovación que se genera desde una dimensión exógena. En tanto elementos nodales ayudan a visualizar a la innovación en términos de un entramado de sistemas orientados a dar estructura, forma, contenido y rumbo de manera prescriptiva a las prácticas del docente universitario para que lo materialice y con ello, configure su rol conforme a los designios anunciados desde estructuras de poder con el fin de que contribuya a la resolución de problemas que explican la promulgación de determinada innovación. En esta primera parte, se muestra la forma en la que se concibe la innovación como un asunto que se decreta e impone desde la autoridad central a partir de la determinación de políticas educativas, reformas y modelos.

El foco de la segunda sección se centra en los resultados de investigaciones publicadas durante el periodo 2007-2017, mismas que entre otras cuestiones, señalan los límites y obstáculos que el profesor universitario experimenta a partir del mandato que marca la autoridad educativa para que implemente en su práctica la reforma en curso. El problema de investigación, el objetivo, las preguntas y la importancia del estudio en términos de su aporte se integran en la última sección. A continuación, se presenta el desarrollo de cada una de las secciones.

1.1. La innovación en el ámbito educativo

El contexto de surgimiento de la innovación

El impulso de la globalización en los años sesenta, derivado de una realidad cada vez más cambiante en el conocimiento, así como el uso de la tecnología y la comunicación, generaron la creación de propuestas innovadoras en diversos campos, principalmente en el de la administración (UNESCO, 2016). Ante la demanda que se promovía a partir de los cambios en el escenario mundial, la capacidad intelectual acumulada del innovador era uno de los aspectos más valorados (Mejía, 2017). En este sentido había una firme convicción de que al considerar los elementos esenciales tales como el conocimiento, la acumulación de experiencia y la innovación, se tendrían mayores posibilidades para asimilar la velocidad de los cambios e incorporarlos al campo de la administración.

Además de la capacidad intelectual acumulada, Mejía (2017) retoma ideas de Drucker (1980) para destacar la necesaria presencia de elementos estratégicos que posibilitaran reducir la brecha entre la innovación y su aplicación en el mercado, entre ellos señala las cosas permitidas y las no permitidas. Las primeras se centraban en analizar las oportunidades, salir de lo propio para ver, escuchar y preguntar, procurar construir ideas de manera permanente, hacer algo específico comenzando por pequeñas acciones y buscar lo simple. Entre las no permitidas sobresalían las siguientes: hacer demasiadas cosas a la vez, innovar pensando en el futuro y no en el presente, y mostrar resistencia ante la mejora en tanto evitaba su inmediata aplicación.

Se esperaba que desde una base ética y con la iniciativa para compartir, se socializaran las experiencias adquiridas con el colectivo y con ello, transformar la realidad y acercarse a los

requerimientos de una era global. La importancia de acelerar las transformaciones en el entorno era latente, pues de acuerdo con Druker (1980) citado en Mejía “existía un desfase de diez años entre la innovación tecnológica, el uso comercial y la aplicación en el mercado...” (2017, p. 32).

Aunque la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) menciona que el concepto de innovación fue trasladado de la administración a la educación a mediados del siglo XX, en tanto cada vez se hacía más irremplazable la necesidad de incidir en las transformaciones que demandaba el entorno cambiante (UNESCO 2016), especialistas como Blanco y Messina (2000) y Mejía (2017), señalan que los procesos de innovación han existido históricamente en el campo educativo. Para estos autores, los procesos innovadores en la educación se han caracterizado de acuerdo a las condiciones y elementos contextuales de cada época. De esta manera, el sentido de la innovación ha cambiado en correspondencia con las necesidades y problemas educativos de cada eje temporal; por ejemplo, Mejía (2017) retoma ideas de Zanotti para indicar que, ante el fracaso de las escuelas públicas para liberar a los ciudadanos de la ignorancia y la opresión, se promovió desde el siglo XVII la innovación a partir de reformas que permitían cumplir con tal cometido. Durante el siglo XIX, el sentido de la innovación se centró en la modernización de procesos y en otras épocas se ha priorizado la adaptación y la respuesta oportuna a las demandas de los entornos cambiantes del mundo interconectado.

Es importante aclarar que las aportaciones de Blanco y Messina (2000) y Mejía (2017) aluden a la innovación que se impulsa desde una dimensión externa para que sea adoptada por escuelas y profesores mientras que la UNESCO hace referencia a la que surge de los propios

implicados en un contexto educativo. Ante ello es fácil advertir el por qué la discordancia con respecto a la época en que se supone se da el surgimiento de la innovación en el ámbito educativo.

Cambio, innovación y reforma en educación

El cambio implica una diferencia percibida entre un estado anterior y uno posterior en algún aspecto de la realidad educativa; el concepto es más amplio que el de innovación, pues ésta representa a un tipo de cambio que se desarrolla de manera intencionada por un actor educativo. Su propósito se centra en que lo nuevo incorporado conlleve una mejora en la estructura de la institución, en los objetivos, en los contenidos de la enseñanza, en los métodos y/o en las estrategias pedagógicas. El cambio es la causa y el fin de la innovación, pues se innova para generar cambios (Margalef y Arenas, 2006; Rivas, 2000).

El cambio como proceso integra la presencia de variaciones voluntarias e involuntarias, las primeras hacen referencia a las acciones que evidencian el interés de los sujetos para lograr la mejora, mientras que las segundas, por su misma naturaleza, es decir independientes de la conciencia e intencionalidad de las personas en general y de los docentes en particular, pueden provocar conflicto, protesta, discusión y hasta antagonismo, precisamente por no haber participación, decisión y menos convencimiento por parte de los implicados respecto a los cambios impuestos (Fullan, 2003; García, 2008).

El cambio, implica una reculturización que a su vez conlleva una transformación en las costumbres y en las prácticas habituales de los agentes educativos (docentes, autoridades) en un ambiente propicio para promover acciones basadas en sustentos diferentes a las ya desarrolladas.

Abandonar lo familiar para adentrarse en lo no conocido significa en este caso, que los profesores -agentes- asumen la presencia de condiciones variadas e impredecibles que, de uno u otro modo, promueven la subversión¹ de prácticas educativas, es decir la alteración de rutinas que fueron transmitidas por otros agentes educativos e interiorizadas en los trayectos de formación (Fullan, 2002).

Margalef y Arenas (2006) opinan que, por lo cambiante de la realidad, la educación debe ser cambiante y no sólo en el sentido de incorporar elementos de la modernidad, sino por la visión de que la innovación ha de estar presente en toda acción, en tanto se dirige a replantear las prácticas educativas en las que sea reconocida la figura del ser humano formado de manera integral con la capacidad para enfrentar problemas en contextos diferentes. Ante ello, resaltan que la mejora y la transformación deben estar directamente vinculadas con los cambios conscientes que se buscan a través de la innovación.

Blanco y Messina (2000) identifican dos enfoques que han orientado las prácticas innovadoras. El tradicional, que hace referencia a un modelo único que transita en un “espacio experimental definido como proyecto piloto, hasta su aplicación o generalización en otros

¹ El término de subversión se recupera de la teoría de la acción de Pierre Bourdieu; se entiende como el espacio que, de manera crítica, marca una ruptura en las acciones que el individuo emprende en determinado entorno, en el que se identifican las reglas del juego, pero se evidencia la necesidad de alterar actividades según las condiciones del entorno, así como el reconocimiento en las distintas formas de proceder por parte de los involucrados en el campo (Bourdieu, 1997, p. 62-63). El concepto de subversión guarda relación con el concepto de reculturización que aporta Fullan, desde el cual precisa la necesidad de propiciar transformaciones en las acciones de la práctica docente que se han convertido en hábitos y costumbres.

contextos” (p. 12); su sentido innovador radica en la imposición y por ende en la participación inducida de los principales agentes educativos, la cual queda limitada, ya que la autoridad educativa solo la circunscribe a la implementación de propuestas diseñadas por grupos externos a los centros escolares. El segundo enfoque, se concentra en el desarrollo de “innovaciones específicas que permiten inferir lecciones igualmente particulares, y no por ello de menor validez teórica” (2000, p. 12). Las particularidades de este enfoque muestran cambios en cada institución a partir de las disposiciones y acciones voluntarias de los agentes educativos, en las que necesariamente se hayan implicadas sus subjetividades, las cuales pueden estar influenciadas por las tendencias globales de la educación.

Si bien es cierto que la reforma es “un cambio propiciado por la Administración Educativa que afecta al sistema educativo en su conjunto, bien a su estructura, a sus fines o a su funcionamiento” (Malgaref y Arenas, 2006, p.16) y que puede dirigirse hacia la reestructuración de fines y principios que inspiran la educación escolar de los sistemas educativos, al rediseño curricular de uno o varios niveles educativos, así como a las reformas de carácter administrativo que implican cambios en los mecanismos de funcionamiento institucional, también lo es que ese cambio político que es generado -impuesto- de arriba hacia abajo para dar respuesta a las necesidades sociales se centra en la dimensión macro que poco considera la subjetividad de los docentes, es decir sus vivencias, experiencias y conocimientos previos construidos en sus trayectos formativos (Fernández, 2016).

Las reformas presentadas en el nivel macro -innovaciones exógenas- están estructuradas para trabajar en procesos de largo plazo. Dada su magnitud y complejidad conllevan diversas dificultades durante su aplicación, entre otras cuestiones por la manera en que involucran a cada

uno de los agentes educativos, por la interpretación que hagan de éstas, por la continuidad otorgada a los procesos implicados y por la aplicación en un contexto concreto, lo cual permite entender por qué lo que ocurre en las aulas no necesariamente forma parte del contenido de tal o cual reforma. Carbonell (2012) explica que las reformas pasan por distintas fases y con ello, muchos de sus componentes se van diluyendo, por lo que “no necesariamente son sinónimo de cambio, mejora o innovación. Éstas pueden provocarlas, pero también paralizarlas o ahogarlas” (p. 19).

Cuando en los procesos de implementación no se tiene en cuenta la colaboración de los docentes en el análisis de las condiciones del contexto educativo para sustentar la reforma y se otorga un protagonismo exclusivo a los especialistas y a las figuras de autoridad para determinar el contenido de las políticas educativas y el establecimiento de mecanismos y maneras en que se deberán implementar, se mantendrá latente la posibilidad de no obtener los resultados esperados para la mejora de la educación, pues al decidir por el personal docente se terminará por imponer las mismas prácticas, sólo que éstas permanecerán “enmascaradas en nuevos lenguajes” (Díaz Barriga e Inclán, 2001; Fernández, 2016).

Con base en los resultados de sus investigaciones, Fullan (2003) concluye que el cambio no es lineal y por lo mismo no debe ser impuesto, en tanto lo importante no se puede implementar por mandato, ya que es un viaje a largo plazo y no un proyecto establecido. Para mostrar que cuando se privilegia la innovación desde una dimensión macro y se pregona desde el discurso educativo de quienes ostentan la autoridad y el poder, basta con observar la manera en que las múltiples innovaciones exógenas suscitadas en el siglo XX e inicios del siglo XXI, provocaron cambios que afectaron más a la estructura organizativa, al currículo y sus contenidos y muy pocas, registraron cambios a nivel de los procedimientos de desarrollo de la función docente al interior

de las aulas. Un ejemplo que ilustra esta situación es la educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización que se impulsó en la primera década del siglo XXI en todos los niveles educativos. A partir de un nuevo orden económico mundial se deposita en las instituciones de educación y por supuesto en los profesores una atribución que cumplir, a saber, el de la construcción y difusión de un nuevo proyecto cultural (Barrón, 2000). Este impulso que se hizo desde la política gubernamental no necesariamente se ha visto reflejado en las prácticas educativas de todos los profesores, ya que entre otras cuestiones es posible encontrar aún hoy en día una variedad de concepciones e interpretaciones del significado de las diversas tesis que conforman ese proyecto pedagógico cuyo sustento son las competencias. Este ejemplo, muestra la manera en que las reformas educativas reflejan de manera más inmediata un cambio organizativo y curricular que uno en los aspectos pedagógicos y didácticos.

Bajo el mismo criterio, Blanco (2005), Margalef y Arenas (2006) plantean que el cambio a partir de la innovación educativa que es impuesta o externamente inducida requiere de la participación y convencimiento consciente de cada sujeto involucrado en los procesos educativos, entre ellos los profesores, de otra manera es difícil que convierta en suya la idea de renovación de prácticas basadas en las necesidades del contexto. En consonancia con esta idea, Carbonell (2012) subraya la importancia que tiene el ambiente de bienestar, confianza y realismo en la implementación de cualquier reforma, pues al ignorar el plano de los concretos es difícil que las ideas que anuncia una determinada reforma logren materializarse en el mundo de las prácticas docentes, pues como se sabe, aún hoy en día prevalece el aislamiento y el individualismo como parte de una cultura escolar. Fullan y Hargreaves (2000) explican que esta tendencia se debe entre otras cuestiones, a las prácticas individualistas promovidas inconscientemente en las escuelas,

mismas que se evidencian en los hábitos del profesorado al no tener la actitud de reflexionar la postura pedagógica que sustenta su práctica y compartir sus experiencias con los pares académicos, pues con ello evitan entre otras cuestiones una valoración crítica de su trabajo, misma que posibilite una cultura de colaboración y de renovación de su práctica (Blanco y Mesina, 2000).

Al no tener previstos los mecanismos pertinentes, adecuados y viables para asegurar que los agentes educativos analicen, comprendan y acepten los significados que forman parte del cambio y sean comparados con las actividades que desarrollan durante su práctica docente, difícilmente se podrá lograr una práctica coherente con la perspectiva teórica que sustenta tal o cual reforma. Existe mayor posibilidad de cambiar las prácticas cuando hay apertura, convencimiento, comprensión, disposición y aceptación de los agentes acerca del contenido de la reforma educativa en curso, en otras palabras, cuando en la innovación macro también se consideran las circunstancias y condiciones que suceden en la dimensión micro (Estévez, Arreola y Valdés, 2014).

Los cambios que se impulsan en el nivel macro a partir de reformas, además de que implican mayor inversión de tiempo, tienen el riesgo de quedar desarticulados de las condiciones reales de las prácticas educativas en el entorno escolar. Para que la innovación exógena logre el cambio que se espera, se hace necesaria una continua comunicación, principalmente con el profesorado a fin de que se pueda lograr una congruencia entre lo que se declara en las políticas, normas, programas y las realidades reflexionadas y vividas día a día en la institución escolar. Entonces, para que los cambios intencionados de manera exógena logren evidenciar innovaciones educativas han de contar con una base articulada entre el contexto, la preparación de los sujetos

educativos, la forma en la que interpretan y se implican en propuestas innovadoras, ya que de otra manera corren el riesgo de quedarse en buenas intenciones (Carbonell, 2012).

A diferencia de la transformación que se busca con la innovación exógena, aquella que surge de manera descontextualizada de las experiencias vividas por el docente o que es lejana a las nociones teóricas y creencias que sustentan su práctica, los estudiosos del tema que colocan el acento en el nivel micro, es decir en las innovaciones endógenas, consideran que estas son las que generan mayores oportunidades de cambio de acuerdo con las condiciones diversas de los entornos escolares. Esta visión hace referencia a la innovación desde adentro de los centros escolares, ya que, son la base de la transformación que se promueve con y de la mano de los actores educativos (Blanco y Messina, 2000; Rivas, 2000). Esta postura enfatiza a la persona, dejando de lado al papel que tiene la estructura en la innovación y el cambio. Por las visiones que se han expuesto hasta ahora, es posible advertir la dicotomía que prevalece en torno a la innovación, ya que la denominada exógena privilegia a la estructura y la endógena a lo microestructural.

Independientemente que se trate de la innovación exógena o endógena, Carbonell explica la innovación educativa como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (2012, p. 17). Al ser la intencionalidad un atributo que distingue a la innovación, el concepto poco tiene que ver con un cambio natural, espontáneo o azaroso. Para este estudioso del tema, el cambio que se promueva a través de la innovación y que ha de trascender hacia los fines de la educación, dando la espalda a los llamados cambios epidérmicos, “ha de ser abordado de modo sistémico, integrando diversas acciones coordinadas y complementarias que afecten a toda la institución escolar y no sólo a algunas partes o ámbitos aislados de ésta” (2012,

p. 23). Lo sistémico, aunque se entienda desde la globalidad, ha de actuar en lo local, ya que en ese nivel es donde se entrelazan los discursos teóricos con las prácticas escolares y el pensamiento de los expertos con el de los profesores.

La revisión de la literatura indica que el camino de la innovación (endógena y exógena) exige un proceso permanente de desaprender, el cual implica dejar en suspenso lo que se sabe y ha servido para otras situaciones; es estar en un periodo de incertidumbre ante el futuro que requiere de una rápida adaptación con el fin de enfrentar desafíos en los escenarios actuales y venideros. Esa adaptación implica que se adopten las características básicas de la innovación educativa, las cuales deben incluir el análisis de los procesos educativos y no sólo de los productos, pues de los procesos surge de manera permanente la reflexión de las experiencias (Blanco, 2005; Carbonell, 2012).

Política educativa e innovación

Para comprender el sentido y el papel protagónico que se le ha otorgado a la innovación exógena en el ámbito educativo se retoman diferentes visiones que han prevalecido en distintas épocas del siglo XX y XXI. En los años sesenta se buscaba que los sistemas educativos incluyeran en sus metas la calidad y equidad, mediante la búsqueda de “nuevas formas de hacer educación saliendo de los límites de la escuela y sus reglas” (Blanco y Messina, 2000, p. 11). Desde esta visión se pretendía mejorar la educación para dar respuesta a las necesidades que la sociedad demandaba; en este sentido la innovación se asoció con la modernización y con ello, se

promovieron reformas educativas definidas por expertos en el campo, pero alejadas de las realidades de los entornos, condiciones y circunstancias escolares.

En los años setenta y ochenta el movimiento innovador marcó especial atención en el profesorado, ya que era reconocido como el protagonista de los cambios en la educación (UNESCO, 2016). Es importante aclarar que en ese eje temporal prevalecían dos tendencias con respecto a la innovación, por un lado, se hacía énfasis en pensamientos liberales, es decir, sin opresión para que los agentes educativos tomaran sus propias decisiones de acuerdo con los principios de una sana convivencia, y por otro, el acento estaba puesto en el acercamiento de la tecnología a la educación. Las tendencias que prevalecieron en las décadas de los 60, 70 y 80 muestran la polarización y dicotomía con respecto a la innovación en el ámbito de la educación. El péndulo del cambio se sitúa en uno u otro polo, ya sea en lo exógeno o en lo endógeno, sin haber muestra de la relación dialógica entre estas dos posturas.

Aunque en estas décadas se reconoce la presencia de esas dos tendencias, Mejía (2017) explica que durante este periodo se generó la mayor influencia del uso de materiales educativos a través de los cuales se pretendía promover de manera diferente y novedosa el aprendizaje, para ello se requería que los profesores hicieran uso de diversos auxiliares de mayor alcance y tuvieran coherencia con las propuestas innovadoras que se impulsaban desde el nivel macro del sistema educativo. Como resultado de la incorporación de las propuestas educativas exógenas, se obtuvo que las prácticas del profesorado se enfocaran principalmente en las técnicas y en los productos observables, marcando énfasis en la reproducción de acciones paso a paso.

En los años noventa la innovación fue asociada con la calidad, equidad, eficiencia y eficacia de los sistemas educativos, y con la competitividad internacional; se mantiene la idea de la

modernización escolar en un mundo cambiante. En esta época se impulsan los procesos de reforma en los que se implementa la consulta a diversos sujetos educativos con el fin de contar con experiencias variadas del contexto y legitimar las propuestas educativas innovadoras. El propósito de la innovación se ubica en la formación de ciudadanos productivos y competitivos, centrados en la reformulación de la innovación, en tanto se pretendía concretar un modelo educativo que fuera significativo y adecuado a las necesidades y problemas de una práctica social a partir de procedimientos metodológicos que ayudaran a concretar la propuesta educativa (Blanco y Messina, 2000; Mejía, 2017).

A finales de los noventa y durante las primeras décadas del inicio del siglo XXI, la innovación se vincula con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y con la promoción de un proyecto educativo partiendo de las instituciones y del profesorado, en el que se generen prácticas centradas en el trabajo compartido para consolidar comunidades educativas (UNESCO, 2016).

En el plano formal de los sistemas de educación, estas directrices se ven plasmadas en las políticas educativas, las cuales responden a las tendencias y compromisos que un país adquiere y asume para lograr los fines educativos según las condiciones y necesidades del entorno. Para mostrar el acento que los gobiernos han colocado en la innovación exógena se retoma la revisión que realiza Cruz (2008) a los planes de desarrollo en México y a las políticas correspondientes de los sexenios 1994-2000, 2000-2006 y el análisis que se hace a los de los periodos 2006-2012, 2012-2018 y 2018-2024:

- En el periodo presidencial de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), la innovación se convierte en el eje para el desarrollo del país. Las políticas de la innovación se ubican en la tecnología, economía, vivienda y educación, particularmente en la educación superior, desde donde se pretendía promover la investigación para el desarrollo científico y tecnológico (Poder Ejecutivo, 1995). A nivel de la política se resaltaba la importancia de preparar el escenario en el campo de la educación para la llegada del siglo XXI mediante una visión centrada en la modernización, para ello, se sugería el impulso de la educación y la capacitación del profesorado, así como el desarrollo de una infraestructura tecnológica que diera respuesta a las exigencias del entorno mundial. También se planteó que, para contar con escuelas exitosas, el énfasis había de colocarse en la eficiencia, pertinencia, calidad y eficacia (Cruz, 2008).
- En el periodo presidencial de Vicente Fox Quesada (2000-2006), la innovación se enfocó a los planos científico, económico, social, jurídico, educativo y administrativo, a fin de que contribuyera al desarrollo nacional y a la proyección del país a nivel internacional. En el plano de la educación se reconoció a la innovación como la *revolución educativa* que permitiera elevar la competitividad del país y con ello, lograr una educación de vanguardia mediante la formación de “profesionistas, especialistas e investigadores capaces de crear, innovar y aplicar nuevos conocimientos de tal forma que se traduzcan en beneficio colectivo” (Poder Ejecutivo, 2001, p. 97). Con la participación del país en organismos internacionales tales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)

se impulsó la realización de procesos de evaluación de la calidad de la educación para responder a los indicadores y parámetros del contexto internacional. De esta manera, se asume el compromiso de promover políticas educativas centradas en las tendencias de organismos internacionales y en la presentación de los resultados con respecto a los logros obtenidos (Cruz, 2008).

- En el periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) el énfasis de la innovación estaba en la salud, en la economía y en la educación; se le concebía como “un gran motor para estimular el crecimiento económico, mejorar la competitividad e impulsar la innovación” (Poder Ejecutivo Federal, 2007^a, p. 184). En el Programa Sectorial de la Educación se proponía realizar la reforma integral en la educación básica y la puesta en marcha de un programa de capacitación para el profesorado en donde se abordaban las innovaciones curriculares y de gestión, particularmente en el uso de las TIC. En la educación media superior y superior se distinguió por el desarrollo y la innovación tecnológica, en especial en la educación superior se tenía presente el mejoramiento del personal académico para la generación y aplicación innovadora del conocimiento, así como para el estímulo de prácticas educativas innovadoras (Poder Ejecutivo Federal, 2007^b).
- En el periodo presidencial de Enrique Peña Nieto (2012-2018) el acento se colocó en el desarrollo científico, tecnológico a través de la innovación como un pilar para el progreso económico y social (Poder Ejecutivo Federal, 2013^a). En el Programa Sectorial de Educación de ese sexenio se plantea el desarrollo innovador, científico y tecnológico en la educación superior, formación para el trabajo mediante la

investigación y el fortalecimiento de los posgrados como respuesta a los requerimientos de la sociedad del conocimiento, los cuales son un referente clave en el ámbito de la educación, por ello el impulso a “la creación de verdaderos ambientes de aprendizaje, aptos para desplegar procesos continuos de innovación educativa” (Poder Ejecutivo Federal, 2013b, p. 61). Desde esta perspectiva se incentiva el establecimiento de enfoques pedagógicos como factor de la innovación educativa, muestra de ello son las políticas educativas en las que sobresalen los ambientes de aprendizaje y los modelos innovadores en las escuelas.

- En el actual periodo presidencial de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) el énfasis se coloca en el desarrollo para el bienestar mediante el impulso de la economía, la cultura, la innovación científica y tecnológica (DOF, 2019). En el Programa Sectorial de Educación, la innovación se acentúa en el impulso de prácticas docentes innovadoras y creativas con el propósito de ofrecer una educación integral de excelencia, pertinencia y relevancia en todos los niveles educativos que favorezca en los individuos un pensamiento científico. El docente se considera un agente de cambio y de mejora continua que trabaja de manera colaborativa en los campos de docencia, investigación y extensión educativa. En los niveles de educación media superior y superior se espera garantizar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral con modelos educativos innovadores que respondan a las necesidades del entorno local (DOF, 2020).

A partir de estas visiones, se aprecia que las necesidades del entorno cambiante son el germen de la innovación exógena, por ello, resulta comprensible que con la promoción de los cambios se visualice a la educación como uno de los ámbitos necesarios para dar respuesta a las

diversas demandas políticas y económicas del contexto nacional e internacional. Es claro que en los diferentes periodos a propósito de la modernización, globalización, productividad y competitividad se implique al sistema educativo en procesos de reformas, en tanto tiene entre otros encargos, la tarea de preparar al tipo de hombre que se requiere para satisfacer tales o cuales demandas.

Cruz (2008) plantea que la incorporación de la innovación al campo de la educación que proviene de la era del conocimiento y por lo mismo, de requerimientos derivados de los vínculos con organismos internacionales y que tiene un alto sentido de transformación y modernización de procesos, con énfasis en el uso de la ciencia y la tecnología, conlleva riesgos, ya que como se ha señalado, ello requiere del convencimiento y el compromiso voluntario de los actores educativos. Para este autor, los cambios además de una reestructuración en las políticas, necesitan de un tiempo para lograr la participación de todos los involucrados, los cuales han de tener ideas claras y ser conscientes de los procesos de innovación y de sus implicaciones, ya que no solo se requieren acciones centradas en la difusión de las propuestas, ni acciones que guíen la innovación de arriba hacia abajo, sino un trabajo desde los centros escolares en donde la colaboración y aportación de todos los involucrados, principalmente del profesorado haga posible que esos ideales se concreten en sus prácticas.

Aunque haya diversos señalamientos del tiempo que se requiere para comprender, aceptar e implementar determinada reforma, es posible advertir que en lo cotidiano ello no necesariamente sucede, pues ante la necesidad de evidenciar resultados favorables a un plazo menor del requerido se tiende a la aceleración de procesos y/o a no otorgar el tiempo necesario para comprender si en las acciones docentes se evidencia el resultado esperado.

Lograr que las directrices de las políticas educativas y por ende de las reformas se concreten en los centros escolares ha sido una acción con escasos resultados, prueba de ello son aquellas prácticas docentes que poco o nada tienen que ver con el contenido de una determinada reforma en curso. Un cambio a nivel de decreto es sencillo de lograr, pero hacerlo posible en la vida de las escuelas y las aulas, no es tan fácil, precisamente por la manera lineal y autocrática con la que se impulsan y porque aún hoy en día, aunque a nivel de discurso se le confiera al profesor un papel protagónico en el cambio, se le sigue considerando como un agente que ejecuta esa disposición. Para Fullan (2002) la fase en la que las autoridades educativas han de tomar en cuenta las necesidades de los centros escolares y las condiciones de implementación, así como el reconocimiento de la influencia que adquieren las reformas sedimentadas en los depósitos de sentido educativo de los docentes durante su trayectoria y que forman parte de su habitus en el sentido en que acumulan las propias formas de pensar, sentir y accionar es un reto que sigue estando en el nivel de los pendientes.

A partir del análisis de las distintas visiones alusivas a la innovación que han imperado en el país, es posible identificar la tendencia que se tiene a orientar, coaccionar y configurar la práctica docente y, por ende, la subjetividad de los profesores. Al mostrar este contexto de significado se deja en claro que desde la política se ha visualizado el abordaje de la innovación en la educación como un elemento esencial para el desarrollo del país, en donde la práctica docente se concibe como resultado de las disposiciones externas implementadas; reformas que orientan y dirigen el rumbo del *qué* y *cómo* hacer. De esta manera se invisibiliza y, por lo tanto, pasan desapercibidas o ignoradas las disposiciones del contexto, las personales y profesionales, así como las teorías

implícitas de la docencia, como si el profesor y el escenario donde se ha desempeñado no formaran parte de sus historias y trayectorias profesionales.

El papel del profesorado de educación superior en los procesos de innovación

En la implementación de las reformas curriculares externamente inducidas y bajo una marcada tendencia impositiva, se espera que el profesorado se convierta en el agente esencial para lograr el cambio. Existe el supuesto de que, desde su perfil y experiencia profesional, así como de la visión de la educación adquirida tiene los elementos para interpretar las reformas y concretarlas en su práctica docente: “En el centro del cambio educativo actual se sitúa a los profesores como uno de los factores clave para asegurar en términos concretos las orientaciones y principios que sustentan la innovación” (Valdés, 2009, p. 32).

Con el tipo de innovación que ha prevalecido en el país, se visualiza a un profesorado que desarrolla la habilidad para aplicar las ideas reformadoras en condiciones y contextos variados, es decir, se espera que tenga como finalidad lo que Mejía (2017) llama transformación de las habilidades intelectuales a partir de un pensamiento reflexivo y crítico que le permita desenvolverse en condiciones diversas. Sin embargo, no necesariamente esa imagen idealizada del docente coincide con los mecanismos utilizados durante la implementación, pues los esfuerzos se colocan en dar respuesta a las necesidades del contexto post-industrial, mediante el establecimiento de decretos, normas, reglas y criterios que han de ser adoptadas por las instituciones y por ende por los profesores. En este sentido es cuando se dice que el desempeño del docente se sustenta en

la prescripción y no en un ejercicio liberal que recupere la visión profesional del profesorado (Díaz Barriga e Inclán, 2001).

La forma en que se decreta el cambio a partir de una reforma omite que el docente es capaz de crear e innovar en el ámbito de la acción, por ello la tendencia a mostrarle el qué, cómo, con qué y cuándo. Al pensar al profesorado como ejecutor de las reformas e ignorar su potencial para la transformación y la deconstrucción se tiende a concebirlo desde una mirada reduccionista y estandarizada, en tanto no se le reconoce su experiencia, conocimientos previos, sentires y significaciones con respecto de los cambios propuestos a lo largo de su trayectoria profesional.

Aunque las reformas muestren buenas intenciones centradas en un cambio orientado a la transformación de las prácticas docentes, hay investigaciones que muestran casos en los que la experiencia adquirida y el conocimiento previo en su trayectoria escolar y profesional, no se articula con las nociones pedagógicas que contempla la innovación en turno (Fullan, 2002). Además de ello, existen otros condicionantes que limitan y complican el cambio en las actitudes e ideas de los implicados, por ejemplo, que algunos profesores de educación superior no cuentan con un perfil pedagógico, que los espacios de preparación pedagógica y disciplinar que se les ofrecen no responden a las necesidades de la realidad dentro del aula y que no todos cuentan con las mismas condiciones laborales.

Para lograr que el cambio exigido al profesorado y su práctica se aleje de las rutinas inscritas en la tradición, la costumbre y los hábitos que no coinciden con las metas de la innovación exógena y transiten hacia las transformaciones esperadas por las reformas y obtengan el resultado deseable, se promueven espacios de capacitación y preparación con la intención de que aprehendan el contenido de las reformas y lo hagan realidad en sus prácticas desde un sentido aplicacionista

(Valdés, 2009). Este tipo de formación tiende a ser contrario al discurso reformador, pues como bien se sabe, en los procesos formativos aún prevalece el modelo que se denomina en cascada, con tiempos limitados, estructuras rígidas y prescriptivas. Para Díaz Barriga e Inclán (2001, p. 34) estas condiciones hacen que el profesorado vaya perdiendo perspectiva profesional de su trabajo, pues desde el lenguaje de los hechos se le comunica que su labor se circunscribe a la aplicación de lo que fue pensado y diseñado por otros.

En el discurso reformador se visualiza al profesorado de educación superior del siglo XXI como un agente de cambio, que cuenta con una formación profesional y pedagógica, con estudios de posgrado, que participa en actividades adicionales a la docencia como la investigación, la gestión y la vinculación. En especial en el campo de la docencia, se espera que desarrolle habilidades, aptitudes y actitudes en el estudiante que lo haga capaz de enfrentar las necesidades del contexto social y laboral; que aborde temas transversales como el medio ambiente, sustentabilidad, equidad, derechos humanos y que promueva la profesionalización y la formación integral de sus estudiantes, dicho de otra manera, se espera que el profesorado asuma el compromiso de responder desde su rol a las necesidades que el entorno cambiante requiere. Estos deseables son claros pero ante el modo en que se operan las innovaciones exógenas surgen cuestionamientos, por ejemplo ¿cómo asume el docente universitario la tarea de innovar en contextos que no necesariamente se hacen visibles en los procesos de reforma?, ¿cómo opera ese ideal en la dimensión de lo real cuando hay limitaciones en la orientación y comunicación hacia los docentes?, ¿cuáles son las posiciones que asumen los docentes ante el contenido de las reformas caracterizadas por la prescripción?, ¿cuál es la influencia de las innovaciones exógenas en las prácticas docentes?, ¿cómo se prevé la existencia de diversidad de perfiles profesionales y por

consecuencia de variadas miradas que tienen los docentes de su práctica y de la reforma en turno? ¿cómo se propicia desde la gestión institucional la innovación cuando existen condiciones que no contemplan la agencia del docente?

Es entendible que para que el profesor forme parte de una institución educativa deba contar con un perfil y experiencia profesional, así como con la identificación de criterios y normas institucionales, en palabras de Bourdieu, que adquiera un habitus dotado de un capital que le permita actuar en ese espacio social. Sin embargo, esos cuestionamientos surgen al reconocer que el habitus del profesor también está constituido por pensamientos que orientan la manera de actuar, y que, por lo mismo, tiene que ver con la agencia del docente: su visión, percepción, apreciación y disposición (Bourdieu, 1998; Bourdieu y Wacquant, 1995).

Lograr que el profesor en general y el universitario en particular asuma desafíos y se comprometa a superar y realizar prácticas basadas en los pilares de una cultura innovadora que viene desde afuera es un esperable factible a nivel de la utopía. Aunque en el discurso de la política se muestra al profesor como el agente de la innovación que hace posible el cambio deseado, existen aspectos y tensiones en la dimensión de la práctica que dificultan que esos ideales se puedan concretar. Entre los aspectos que pueden convertirse en obstáculos para el cumplimiento de prácticas basadas en el ideal construido y derivado de los requerimientos de carácter exógeno son los siguientes:

- Generar lineamientos y criterios de desempeño únicos basados en el esquema de las reformas propuestas de arriba hacia abajo, que limitan la libertad de organizar prácticas docentes diversas según las condiciones de cada una de las disciplinas y perfiles

presentes en las instituciones de educación superior. Las prácticas se ven forzadas a responder a los requerimientos institucionales, dificultando la libertad de cátedra basada en fundamentos de carácter educativo y disciplinar (López, Lara y García, 2017b; Ramos, 2017).

- Favorecer a los Profesores de Tiempo Completo (PTC), a partir del reconocimiento y evaluación, quedando en desventaja los Profesores de Tiempo Parcial (PTP) (López et al 2017b; Ramos, 2017).
- Invisibilizar la diversidad de perfiles profesionales que no necesariamente cuentan con una formación profesional especializada en la enseñanza (López, 2017), lo cual dificulta la posibilidad de fundamentar con una base teórica las prácticas docentes según su campo disciplinar (Zabalza, 2009). No bastan las buenas intenciones, sino que en la innovación se requiere de un conocimiento pedagógico claro y suficiente que se vincule con el perfil profesional inicial del profesorado.
- Ignorar lo que Padilla (2007) refiere como falsa claridad. Aunque desde la innovación exógena que impulsa un cambio por decreto se tenga la certeza y convencimiento de la importancia que tienen los procesos innovadores, puede suceder que, en alguna de las fases de la implementación, los profesores no logren comprender intersubjetivamente los componentes de la reforma en curso y por ello, la innovación y el cambio permanezca a nivel de superficie. Al quedar en evidencia la escasa o nula participación del profesorado en la construcción de significados pedagógicos a partir de sus diversas realidades que incidan en las innovaciones exógenas se corre el riesgo que la práctica

docente responda a una visión completamente alejada de lo esperado, precisamente por esa falsa claridad.

- Desconocer la desarticulación e incompatibilidad que hay entre las funciones adjetivas (procesos administrativos) de la institución con las funciones sustantivas (docencia, investigación y vinculación). Por ejemplo, la dificultad de contar con espacios y tiempos afines para realizar trabajo colegiado, debido a la saturada carga de actividades del profesorado.
- Dar respuestas inmediatas a los requerimientos de tipo operacional por parte de los profesores debido a la excesiva agenda de trabajo, sin tener la oportunidad de reflexionar los procesos y el resultado obtenido (Padilla, 2007).

Sirvan estos supuestos como un ejemplo de los ideales de los promotores de las innovaciones en turno; máximas que muestran de manera implícita la imposición, en tanto priorizan el sentido aplicacionista en donde se sigue conceptualizando al docente como un objeto y no como un sujeto con historia propia incorporada.

1.2. Los límites y obstáculos de la innovación en las prácticas de los docentes universitarios

Estudios que ofrecen importantes aportes con respecto a la innovación en el campo educativo universitario y que permiten identificar las condiciones que dificultan su desarrollo, muestran la falta de articulación que hay entre la teoría y práctica, la invisibilidad que tienen los conocimientos previos en los procesos educativos, el limitado o nulo uso de las TIC como parte medular de los modelos de aprendizaje en los trayectos formativos, la falta de oportunidades para realizar la transferencia del conocimiento, la imposibilidad de trabajo colaborativo en equipos

multidisciplinares, una escasa cultura del profesorado para recuperar y analizar las experiencias innovadoras en su práctica docente y su poca intervención en experiencias de investigación. A continuación, se presentan los hallazgos de esos estudios, mismos que aluden a los límites, dificultades y retos con respecto a la innovación.

Cuando desde un contexto de innovación exógena se espera que la docencia rebase la acción de acumular información que ha de ser transmitida a las nuevas generaciones y se centre en deconstruir la lógica de la acción docente, para la transformación a partir de rupturas que desmantelen la lógica de las prácticas habituales de instrucción y del manejo del conocimiento fragmentado, Mejía (2017) concluye que el diálogo se convierte en un elemento mediador importante, por ello la insistencia de contar con espacios que permitan compartir entre los homólogos y confrontar significados entre la teoría y la práctica (Carbonell, 2012; Cruz, 2008; Fernández, 2016; Mejía, 2017; Zabalza, 2009). En este mismo sentido, Calvo (2016) argumenta que el intercambio de experiencias ha de sustentarse en las prácticas y en la confrontación con las teorías educativas en las que se basan, para ello se requieren personas que “teoricen desde su práctica y practiquen desde la teoría que van reconstruyendo” (p. 13).

Al igual que Mejía (2017), Fernández (2016) visualiza al diálogo como un elemento esencial para la creación pedagógica debido a la importancia que tiene en el intercambio de experiencias profesionales vividas. A través de esta acción cultural, el autor considera que se promueve un trabajo colaborativo y, por ende, ofrece posibilidades de deconstrucción, por ello lo señala como una condición cada vez más necesaria en el entorno escolar. El diálogo como artefacto cultural también se concibe como pieza importante para la formación continua y permanente del profesorado. López (2017) sugiere que, para lograr el desarrollo de una cultura de la innovación

en el profesorado de la educación superior a través del diálogo, es necesario atender los siguientes pilares:

a) Dignificar el valor de la docencia universitaria, sin demeritar otras funciones importantes que realiza el profesorado.

b) Impulsar la preparación del profesorado, en tanto es un elemento fundamental que contribuye a generar prácticas innovadoras, por ello ha de ser trabajada con una clara visión colaborativa desde la dimensión institucional y personal, ya sea mediante la conformación de grupos de la misma disciplina o en equipos multi e interdisciplinarios.

c) Tomar en cuenta la participación y el centro escolar como ejes privilegiados de la innovación. Al converger intereses es factible que se consoliden grupos de diálogo mediante una reestructuración desde la individualización de sus integrantes, lo que conduce a propiciar la reflexión, la deconstrucción y co-construcción en los grupos donde participa.

d) Integrar las tecnologías y la sociedad digital para el fortalecimiento de la innovación educativa, no sólo de manera técnica, sino que se requiere “hacer la tecnología más humana y no solo al humano más tecnológico...” (López, 2017, p. 26).

e) Visualizar la transferencia y la sostenibilidad como retos irrenunciables de la innovación, atendiendo como esencia la innovación centrada en la persona y no en los procedimientos para lograr aprendizajes auténticos y compartidos.

Mediante estos pilares que propone López (2017) para lograr una cultura de la innovación se posibilitaría lo que Ramos (2017), basado en Tünnermann, resalta como los desafíos del profesorado universitario:

- Capacidad para aprender continuamente.
- Visión integral de la sociedad y del mundo.
- Compromiso en un esfuerzo continuo de superación.
- Capacidad de actuar en la sociedad cambiante, con valores de colaboración y responsabilidad cívica, productiva y de calidad.
- Competente para desempeñarse como profesional, ciudadano y persona.
- Capacidad para convertirse en auténtico agente de cambio.

Para Carbonell, (2012), Margalef y Arenas (2006), Vargas-D'uniam, Chiroque y Vega (2016) y Zavala, Vázquez y González (2017), ha sido evidente la dificultad que existe para lograr una transformación de las prácticas del profesorado en consonancia con los ideales aparejados en cualquier reforma, ya que su trabajo evoluciona lentamente debido, entre otros factores al arraigo a patrones culturales aprendidos en los trayectos formativos. En esta misma tesitura, Galas, Vilorio, Hickman y Sevilla (2013), señalan que las creencias, hábitos, actitudes y afectos en las prácticas docentes pueden obstaculizar los procesos que se impulsan desde una innovación exógena, precisamente porque quedan rebasados por las creencias de los profesores y por su escasa, nula, o superficial participación en los procesos de reforma.

Aunque a nivel de la teoría de la innovación se señala la necesidad de una formación que vincule la teoría y la práctica, estudios como el que realizaron Mauri, Coll y Onrubia (2007), López, González y Estévez (2017) y Vargas-D'uniam et-al. (2016) con respecto al uso de las

herramientas tecnológicas durante procesos basados en el aprendizaje significativo e independiente en la educación superior, dan cuenta de la existencia de una desarticulación entre la oferta que se promueve a través de espacios de capacitación y las condiciones reales durante los procesos de aprendizaje.

De acuerdo con las aportaciones del profesorado que fueron recuperadas a través de esas investigaciones, se concluye que no se han logrado articular las capacitaciones con los requerimientos de las prácticas educativas; los profesores plantean que los talleres o cursos no aportan elementos para ser aplicados, situación que dificulta que se acerquen a una cultura de la innovación (López, 2017). En este mismo orden de ideas, Porto y Mosteiro (2014) precisan que la formación no debe componerse de “acciones dispersas que obedecen a las necesidades del momento sino a un plan de formación propio y consolidado que responda a las necesidades de la práctica...” (p. 153).

En diversos estudios, tales como los de Cruz y Croda (2017); Hurtado, Madueño y Manig (2017); López et-al. (2017) se ha identificado que una de las áreas de oportunidad en la formación del profesorado para promover prácticas innovadoras, está relacionada con una formación caracterizada por la multiplicidad de significados de los conceptos que son clave en tal o cual reforma y en algunos casos, por una visión reduccionista de los conceptos en juego. Esta situación, en palabras de los investigadores, determina de manera positiva o negativa la acción del profesor en la práctica, es decir, su proceder educativo. Particularmente en la investigación realizada por Hurtado et-al. (2017) se aprecia que algunos profesores asocian la formación con el término de actualización, por ello esperan que en los cursos y talleres en donde participan se les ofrezcan estrategias de aprendizaje que les ayuden a obtener mejores resultados en la docencia. Pese a esta

demanda no necesariamente lo logran debido a su visión, la cual tiene mayor énfasis en las cuestiones técnicas y no en un sentido formativo. Estas conclusiones coinciden con las que aportan Cruz y Croda (2017), ya que, para los profesores, el término de innovación educativa tiene una mayor relación con lo técnico y en menor grado con cuestiones culturales y éticas. Los autores plantean la oportunidad de rescatar algunos elementos que los agentes educativos precisan de lo que implica la innovación relacionada con la creatividad en la construcción de posturas teóricas con un sentido heurístico a favor del desarrollo social.

Fernández (2016) señala que para provocar los cambios que se impulsan desde afuera y de manera vertical, es necesario resaltar la importancia de una preparación del profesorado basada en sustentos teóricos de la educación que estén directamente relacionados con las necesidades y condiciones del entorno, ya que, de otra manera, existe el riesgo de no lograr innovaciones y sólo incorporar los elementos que la implican sin una vinculación directa con una mejora basada en los fines de la educación. Un ejemplo de este aspecto es la incorporación del uso de la tecnología en la educación, que, si bien es relevante debido a la influencia que tiene en el entorno actual tiende a ser acrítica, por lo que llega a visualizarse en el mejor de los casos, como un sustituto de otros materiales; situación que favorece el statu quo, en el sentido de que las prácticas docentes continúan bajo los mismos esquemas habituales basados en ofrecer un estímulo para obtener la respuesta esperada, sin articular durante el proceso de análisis, la experiencia adquirida y el sustento pedagógico.

La investigación realizada por Hernández, Núñez y Martínez (2017) en una escuela de educación normal refleja que, aunque los estudiantes de educación superior hacen uso de herramientas tecnológicas en su vida cotidiana, esas habilidades y conocimientos no se trasladan

a las actividades académicas formativas, además de ello no las consideran prioritarias para ser utilizadas en su futuro entorno laboral. La explicación que ofrecen estas investigadoras a esta situación se centra en la falta de habilitación tecnológica que existe en las instituciones educativas en general y en particular en los docentes. Aunque en esta era de las sociedades del conocimiento en la que los estudiantes son nativos digitales, cobra relevancia el uso de las herramientas tecnológicas como auxiliares durante su proceso formativo para enfrentar las futuras realidades, en las instituciones educativas sigue prevaleciendo ese reto, en especial la dificultad para que los agentes educativos (siendo la mayoría inmigrantes digitales) exploren diversas formas de aprovechar este auxiliar en los procesos formativos.

Gros y Lara identificaron que un reto para promover la cultura de la innovación son los sistemas de gestión y transferencia del conocimiento mediante una estructura perfectible durante la planificación y desarrollo del aprendizaje. Para estos investigadores es de vital importancia “que la innovación se realice a través del trabajo en grupo, enfatizando la creación de equipos multidisciplinares en los que participen personas con distintas funciones y cargos dentro de la institución” (2009, p. 238), de tal manera que se fortalezcan los canales de comunicación y la toma de decisiones entre los agentes educativos, así como los procesos de evaluación e investigación que permitan dar cuenta de los avances y las áreas de oportunidad.

Como una manera de generar canales de comunicación y de trabajo colaborativo entre autoridades y los agentes de las instituciones educativas, en la investigación realizada por el entonces Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) coordinada por Canedo, Romero y Cervantes (2017) se recuperaron experiencias educativas por parte de los propios agentes involucrados, lo que posibilitó el registro desde los contextos reales de trabajo de aspectos

relacionados con los procesos de planificación, implementación y evaluación de sus prácticas educativas. Como fortaleza detectada durante esta investigación-acción, fue la generación de un espacio para la elaboración de escritos en el que los agentes educativos (profesorado, personal directivo y administrativo), compartieran sus prácticas para valorar y dar seguimiento a sus actividades que incidían directamente en la calidad educativa. A partir de esta experiencia, los investigadores identificaron algunas dificultades por parte de los docentes para expresar claramente lo realizado y con ello, la imposibilidad para dar cuenta y registrar los elementos innovadores, así como para describir las actividades de evaluación. Esta situación pone en evidencia la necesidad de fortalecer en el proceso formativo del profesorado, elementos basados en la elaboración de escritos para documentar y reflexionar sobre sus propias prácticas educativas desde una base teórica, lo que a su vez permita que se compartan entre la comunidad involucrada los procesos de innovación en espacios de diálogo; situación que las investigadoras perciben como necesaria en cualquier proceso de innovación.

Las investigaciones de Gros y Lara (2009), Mauri et-al. (2007), Michavilla (2009), Vargas-D'uniam et-al. (2016) ponen en evidencia la necesidad de una formación para narrar y compartir las experiencias innovadoras, de promover prácticas colaborativas, el trabajo interdisciplinario, el aprendizaje significativo de manera individual y colectiva, la búsqueda de nuevas formas de comunicación, la vinculación con el mundo laboral y la realidad, así como la reflexión y análisis del proceso educativo. Los puntos de coincidencia en las investigaciones que realizaron estos profesionales radican en que para conseguir mejores resultados en el trabajo colaborativo se requiere de un alto sentido de compromiso, responsabilidad y participación en los procesos que

implican las prácticas innovadoras, así como de una permanente evaluación para la recuperación de experiencias adquiridas que posibilite su valoración y análisis de los procesos y resultados.

Ya se ha señalado que a nivel de los ideales la investigación es un elemento clave de la innovación, sin embargo, pese a las buenas intenciones, en el estudio de López et-al. realizada en tres instituciones de educación superior pública del país encontraron que existe una tensión entre la función de docencia y la investigación, pues la primera es asignada principalmente a los profesores de tiempo parcial, a los cuales y de acuerdo con las políticas educativas nacionales, no se propicia su participación en actividades de investigación; contrario a lo anterior, en el profesorado de tiempo completo se privilegia su participación en la investigación y se asigna menor carga a la docencia. Con este escenario, las investigadoras consideran que las “conceptualizaciones (...) creadas por los profesores universitarios ponen en evidencia que las políticas de mejora de la calidad educativa han fungido como elementos disruptivos de la universidad” (2017, p. 10) que poco aportan a la mejora de la calidad educativa.

En las investigaciones revisadas han quedado en evidencia los elementos que inciden o contribuyen a la existencia de dificultades y por lo mismo, de brechas entre las prácticas educativas del profesorado, las aspiraciones y los requerimientos institucionales con respecto al cambio que se intenta promover a través de la innovación exógena. Una explicación que ofrece Díaz-Barriga a este respecto tiene que ver con que las reformas:

suelen focalizar sus esfuerzos en el diseño formal de modelos y planes de estudio, dejando en segundo plano la formación de los profesores para el cambio y la previsión de los apoyos requeridos durante la fase de apropiación e implantación de las propuestas formales en el aula (2010, p. 48).

Otro aspecto relevante que sobresale en el análisis a la producción académica es que las reformas implementadas se caracterizan por enfoques de extrema centralización y de arriba-abajo (Díaz-Barriga, 2010), lo que implica escaso protagonismo docente y falta de definiciones que favorezcan la innovación desde una dimensión pedagógica que asuma y haga partícipes los significados del profesor (Díaz-Barriga e Inclán, 2001; Díaz-Barriga, 2010). Ante este tipo de situaciones es que Escudero, citado en Tejada, reconoce que la innovación educativa puede ser “un fenómeno sumamente complejo, en gran medida inaprensible, sutil, controvertido y polivalente, lo que ocasiona que sea susceptible de discurrir por direcciones no sólo distintas a las pretensiones educativas, sino hasta contradictorias...” (1998, p. 18).

Además de las dificultades ya señaladas, Galas et-al. (2013) plantean la tensión que existe entre los profesores por las demandas laborales actuales, lo que ha generado el incremento del estrés, con afectaciones psicológicas y fisiológicas. Al respecto, Metlich (2009) citado en Galas et-al. (2013) pone de manifiesto la dificultad que tienen los profesores para atender las exigencias institucionales debido a las múltiples actividades que realizan. El trabajo del profesor es mucho más complejo, pues además de responder a las necesidades diversas de los estudiantes, están comprometidos a utilizar una tecnología que rápidamente se transforma, a dar respuesta oportuna a los requerimientos que se hacen desde la llamada calidad educativa y con ello a los resultados que se esperan.

Para entender esos desfases y dificultades que experimentan los docentes ante la innovación exógena, Díaz-Barriga sugiere explorar en el profesorado “cómo aprenden (...), qué los impele a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide”

(2010, p. 39), además de ello, la autora señala que los esfuerzos institucionales omiten del profesorado, su pensamiento educativo, la realidad vivida y lo que pueden aportar, desconociendo que durante el recorrido se atraviesa por “el error, la incertidumbre, el conflicto de valores o la singularidad que caracterizan a los problemas complejos y abiertos” (2010, p. 46).

Deconstruir la lógica de la acción docente para la transformación, implica oportunidades para que el profesor recupere y reflexione sobre aquellos elementos subversivos, es decir aquellas acciones de desestabilización y de ruptura que anteceden la implementación de prácticas alejadas de la rutina y que, por lo mismo, ayudaron a reconfigurar su forma de concebir la docencia y a favorecer la innovación.

Comprender la innovación educativa en general y en particular la innovación de las prácticas docentes desde una perspectiva crítica, donde el trabajo del profesorado es pieza importante para la construcción de una cultura de colaboración y con tendencia hacia los cambios constantes (Mejía 2017), implica explorar lo que se espera de este agente educativo desde su formación y competencias. Hargreaves y Fullan han planteado que no es posible emprender una acción efectiva simplemente lanzando a los profesores a seguir una serie de directrices impuestas desde la dimensión macro. Estos autores a partir de diversos estudios relacionados con el cambio y la innovación educativa están convencidos de que el profesor inicie “por su propia práctica, en tanto la práctica conduce a la práctica y la buena práctica conduce a una práctica aún mejor” (2014, p. 182). Con base en esta idea es que sugiere examinar y reflexionar sobre la propia práctica, en tanto el mejor lugar para empezar con la innovación siempre es con uno mismo.

1.3. Problema de investigación

A partir de la revisión analítica del contenido y aporte de las diversas fuentes enfocadas al tema que interesa estudiar y comprender, se resalta una presencia muy marcada de la innovación exógena como aspiración que viene de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro; innovación que responde a imperativos que guardan relación con las exigencias contextuales y por lo mismo, con las tendencias internacionales, desde donde se señala, impulsa, articula y potencializa a través de los planes que establece el Estado mediante políticas educativas y reformas curriculares. En estas aspiraciones de carácter exógeno se visualiza el deseo de que se instauren cambios al interior de las instituciones educativas de la mano del profesor, a quien se le asigna un papel importante en la aplicación de la innovación en el trabajo que realiza; papel que como se ha visto, se queda a nivel de operador de tal o cual reforma, en tanto se le tiende a colocar en una posición de subordinación en el espacio social, ya que unos son los que piensan y diseñan las reformas y otros son los que la aplican.

En este análisis se alcanza a identificar que la innovación exógena se plantea como una fuerza desde donde se insta y anima a los individuos y las organizaciones para que apliquen los proyectos innovadores tal y como fueron concebidos en su diseño. Al mismo tiempo queda en claro la falta de reconocimiento que se tiene del profesorado en cuanto a sus percepciones, conocimientos, experiencias y construcciones que ha realizado durante sus prácticas educativas en un contexto en particular. Ante ello, el principio que reconoce al docente como agente esencial de las reformas educativas queda en entredicho, pues, aunque se le reconoce como clave, en la dimensión de los hechos tienden a dejarlo fuera de la toma de decisiones.

De la misma manera es a quien se le imputa por una u otra razón el fracaso de tal o cual innovación exógena. Desde este papel aplicacionista, se aprecia la falta de un reconocimiento a los profesores como agentes cognoscentes dotados de un sentido práctico, ya que su participación la tienden a limitar a la reproducción del contenido de la innovación en curso.

Queda en claro el papel protagónico que se le otorga al cambio desde un modelo diseñado por expertos para ser operacionalizado por el profesor en los centros escolares (Blanco y Messina, 2000; Cruz, 2008; Margalef y Arenas 2006). Las acciones que ha de llevar a cabo a partir de lo marcado de manera vertical muestran una imagen homogénea de profesor y de su práctica, en donde evidentemente la diversidad y la heterogeneidad se desconocen como elementos constitutivos de los principios de la innovación. Aunque a nivel discurso se reconoce que el papel del profesor es determinante, en tanto se concibe como el agente principal del cambio esperado, hay retos a enfrentar que están asociados con limitaciones que influyen en la innovación como encomienda. Con respecto a este asunto se plantea que los principales retos se asocian con el reconocimiento de la existencia de contextos variados, con la articulación entre la teoría y la práctica y con la integración de los diferentes agentes educativos (Carbonell, 2012, p. 18; Cruz, 2008, p. 110; Fernández, 2016, p. 37; Margalef y Arenas 2006, p. 17; Mejía, 2017, p. 29; Zabalza, 2009, p. 74).

Llama la atención que los estudios revisados muestran los retos, las batallas y los problemas que tienen los profesores para que determinados cambios que se impulsan desde la innovación exógena adquieran derecho de realidad en los procesos formativos dentro del aula. A partir de esos aportes se puede identificar que las prácticas docentes innovadoras no se logran por las condiciones que prevalecen en las instituciones, por lo numeroso de los grupos de alumnos, por la excesiva

carga de trabajo distribuida en todas o algunas de las funciones sustantivas, por los criterios y procesos de gestión escolar referidos a las funciones adjetivas, por el trabajo del profesorado con marcada tendencia hacia la individualización, por las características de su perfil profesional y por su escasa participación en la toma de decisiones que determinen el rumbo de la educación. Estos hallazgos resultan relevantes en tanto dan cuenta de los múltiples impedimentos que existen para que el cambio educativo transite del ideal al real y para que se eviten los cambios que Carbonell (2012) denomina epidérmicos, por el modo en que se prepara al profesorado, por la forma en que se organizan las instituciones y por la manera en que funciona y opera la jerarquía educativa.

Una lección importante a partir de esta revisión es que el estudio de la innovación privilegia las dificultades, las limitaciones o las resistencias de los profesores al cambio, ejemplo de ello son aquellas investigaciones que señalan a las subjetividades (creencias, hábitos actitudes) de estos profesionales de la educación como parte del impedimento para la implementación de reformas.

También llama la atención que los resultados de las diversas investigaciones analizadas dan poca o escasa visibilidad a las posibilidades de cambio a través de la innovación endógena. La producción académica que existe en torno a la innovación del docente en el ámbito pedagógico que surge desde su interés, iniciativa y voluntad a propósito de que sus alumnos aprendan son limitadas, por ello las experiencias que dan cuenta de sus posibilidades y disposiciones constituyen una oportunidad para conocer y comprender a la innovación desde esta perspectiva.

A partir de la revisión analítica de diversos estudios queda en claro la existencia de múltiples trabajos cuyo foco se centra en las estructuras objetivas independientes de la conciencia y voluntad de los profesores y de los pocos que ponen atención en las estructuras subjetivas que

hacen referencia a las representaciones de percepción y apreciación construidas por las personas. En este péndulo de la investigación que se posiciona en uno u otro polo, se aprecia una ausencia de producciones en el campo de la innovación que muestren la doble existencia de lo social a partir de la relación dialéctica entre las estructuras objetivas y las subjetivas, por lo mismo, no se ubicaron estudios relativos al papel que tiene la razón como fuente principal del conocimiento y las condiciones sociales en la acción de las personas. En otras palabras, la relación entre estructuras y agentes que ayuda a comprender las acciones de los profesores en torno a la innovación en un espacio específico -institución educativa- que tiene políticas, normas, reglas y disposiciones en función de una determinada lógica de operación, está invisibilizada, por ello, conviene emprender estudios que focalicen la innovación desde esa relación, pues aunque hay que reconocer que la innovación endógena no responde a una exógena como demanda inmediata, sí lo hace en función de un conjunto de esquemas conformados en diversos ejes temporales de la vida de los profesores, los cuales son producto de procesos de apropiación socialmente constituidos, que suponen interiorización de los campos de las relaciones sociales en los que se ha conformado como tal. En ese sentido es que se dice que puede haber innovación en función de una determinada política o reforma sedimentada que forma parte de innovaciones exógenas que se privilegiaron en otro tiempo que corresponde a la dimensión del pasado.

Aunque se reconoce que las innovaciones exógenas son externas a quienes las concretan en la vida de las aulas, ello no implica que los profesores universitarios las apropien y las resignifiquen. La influencia que hay entre la dimensión macro y micro, o entre lo objetivo y subjetivo al estar desdibujada en las investigaciones analizadas, abre posibilidades para acercarse

a los docentes universitarios que implementan innovaciones en su práctica desde una mirada relacional y con ello develar percepciones, decisiones y acciones.

No se desconoce la importancia de comprender los riesgos latentes que Blanco (2005), Carbonell (2012), Fernández (2016), Margalef y Arenas (2006) y Rivas (2000), identifican como obstáculos que impiden o limitan el alcance de la innovación de carácter exógeno, pues, una de las virtudes de estos estudios es que ofrecen elementos que explican la dificultad que tienen las reformas para alcanzar el éxito anunciado en el salón de clase. Sin embargo, este aporte, aunque devela una situación en particular, muestra la existencia de áreas de exploración que den cuenta de aquellas prácticas docentes que inciden en la mejora de los procesos educativos a partir de que los profesores realizan de manera intencionada innovaciones a su tarea educativa a través de procesos creativos desde una mirada dialéctica y relacional.

El cuestionamiento no está en el valor de las investigaciones ni de los diferentes productos académicos analizados, pues indican con claridad la presencia de elementos que intervienen en la existencia de brechas entre lo que se quiere desde las políticas educativas y las prácticas del día a día en los contextos institucionales, sino en la necesidad por comprender desde otras miradas a la innovación que realiza el profesor universitario, en especial desde la influencia recíproca que tiene el plano exógeno y el endógeno en esa acción y con ello, estar en posibilidades de dar cuenta de aquellas prácticas docentes que se orientan en la mejora de los procesos educativos a partir de que los profesores realizan de manera intencionada innovaciones a su tarea educativa a través de procesos creativos.

Las oportunidades para hacer visibles las disposiciones de los profesores, los conocimientos y experiencias en términos de capital social y cultural² en los procesos de innovación en un contexto institucional son evidentes, pues ello permitiría conocer las acciones y operaciones, así como las decisiones que las anteceden y con ello comprender a la innovación educativa desde la perspectiva que Tejada (1998) denomina como cultural y sociopolítica, la cual se caracteriza por reconocer la figura de los profesores, en especial sus creencias, experiencias y conocimientos recuperados de los procesos en los que participa y que son compartidos con los agentes involucrados en diversas etapas de su trayectoria, posibilitando el intercambio de posicionamientos según las realidades variadas de cada contexto.

Al ser pocas las investigaciones que recuperan el sentir y opinión del profesor que hace innovación por decisión propia con o sin respecto a los cambios introducidos de manera exógena y al no haber experiencias documentadas que den cuenta de la manera en cómo enfrenta estos retos, Díaz-Barriga (2010) plantea que es necesario investigar para profundizar en las explicaciones sobre la implementación de estrategias basadas en las condiciones del profesor y con ello, tener otros elementos que permitan entender la manera en que deconstruye/construye su lógica de acción. Acercarse a la pretendida cultura de la innovación, desde la perspectiva en la cual el profesor es el agente involucrado en grupos de diálogo para la reflexión, es una oportunidad que vale la pena analizar y aprehender, con el fin de recuperar desde la mirada de los docentes

² Término referido al capital de la teoría de la acción de Pierre Bourdieu, como aquello que posee el individuo derivado de su actuar en diversos campos.

universitarios, todos aquellos elementos subversivos que han propiciado innovación (López, 2017; Mejía, 2017).

Un punto importante de esta reflexión que se suscita a partir del análisis a las producciones académicas radica en la poca visibilidad que se les da a aquellos profesores que por decisión y disposición promueven innovaciones endógenas en las aulas. En el plano de las instituciones y en especial de las prácticas docentes, existen innumerables ejemplos que muestran de manera exitosa el interés, la vitalidad, la energía, disposición y capacidad del profesorado para adoptar, planificar y llevar a cabo innovaciones educativas que surgen del deseo, la inquietud, la curiosidad y la convicción de la mejora y el cambio en un contexto en donde evidentemente hay lineamientos, normas, reglamentos y procedimientos que determinan las prácticas docentes.

Las experiencias que evidencian el impulso de prácticas innovadoras en diversos campos de intervención son las investigaciones que realiza Hamui (2005 y 2010) citado en Galas et-al. (2013), quienes detectan que, durante el trabajo colaborativo, los líderes académicos promueven el fortalecimiento de la identidad con su grupo de trabajo. Además de este estudio, se ubica el de Guzmán (2006) citado en Galas et-al. (2013), en el cual identifica el pensamiento didáctico de los *buenos profesores* que son reconocidos por los estudiantes en una universidad pública y el de Gros y Lara (2009) quienes evidencian la importancia de fortalecer los canales de comunicación y la toma de decisiones colegiadas entre los agentes educativos, así como los procesos de evaluación e investigación como elementos clave que permiten dar cuenta de los avances en este campo.

En esta misma línea de argumentación Valdés a partir de que retoma ideas de Berger y Luckmann (2003) señala que, aunque los seres humanos reproducen rutinariamente los modos institucionalizados de conducta, son hábiles, capaces de conocer y actuar creativamente, por tanto,

pueden modificar las circunstancias en las cuales se encuentran, además de recrear las condiciones sociales que heredan: prácticas y conocimientos..., las personas en general y los docentes en particular pueden modificar y transformar las prácticas sociales con el conjunto de conocimientos y habilidades que cada quién ha acumulado a lo largo de su vida, es decir, con el arsenal de recursos que proporciona el acervo de conocimiento en la acción humana (2009, p. 43-44).

Al reconocer a los docentes como agentes activos y con capacidades para crear y recrear es que se concreta el interés por analizar las decisiones que fundamentan las innovaciones, con ello se pueden develar comprensivamente aquellos elementos subversivos que han permitido cambios en las prácticas docentes, los cuales pueden responder a criterios de desempeño institucionales derivados de las reformas y también ser producto de las propias decisiones y acciones que entre otras cuestiones, muestran una forma de ser, una disposición o tendencia a actuar de determinada manera. Al colocar la mirada en las dimensiones y en las trayectorias personales, profesionales y sociales, que les permiten replantear de manera vigorosa sus prácticas docentes se tendría la posibilidad de entender al habitus caracterizado por su poder generador de nuevas prácticas, en otras palabras, las capacidades de los docentes que suscitan un cambio importante o determinante, precisamente porque desafían el statu quo, lo que significa que no se aferran a un mismo tipo de pensamiento que por obvias razones los conducirían a continuar haciendo y obteniendo los mismos resultados anteriores, o incluso peores.

Por estas razones resulta relevante estudiar al profesor en relación con las estructuras institucionales como un agente lleno de posibilidades y que aún en condiciones contradictorias o difíciles a nivel del contexto político e institucional, es capaz de producir modificaciones en su campo de acción, cambiando y recreando las reglas que vienen impuestas, es decir cuentan con

una práctica docente innovadora, la cual se entiende como el conjunto de actividades con sustento pedagógico que buscan mejorar una situación específica o solucionar un problema identificado en el aprendizaje de los estudiantes, a través de la incorporación de elementos o de procesos que no se hayan utilizado con anterioridad en el contexto en que se planearon y llevaron a cabo (INEE, s/f).

Recuperar las razones por las cuales esa práctica docente innovadora despertó el interés del agente educativo, marca un referente imprescindible para explorar los nexos con las determinaciones de la innovación exógena y la trayectoria que el docente construye. Este interés coincide con las ideas de Hargreaves y Fullan (2014), en tanto se considera que las instituciones educativas son el espacio de cambio, mismo que inicia en la propia práctica que conduce, a una mejor práctica y si, además, esta práctica innovadora es compartida, el cambio se podrá evidenciar de manera gradual en una mayor dimensión y alcance. Por lo anterior cobra sentido el siguiente objetivo de la investigación.

Objetivo y preguntas de investigación

Objetivo general

Analizar el habitus del profesor universitario que genera subversión en las acciones asociadas con la innovación endógena en un ámbito objetivamente regulado (por las políticas y las reformas educativas).

Objetivos específicos

- Distinguir los elementos del habitus del profesor universitario que generan subversión en las acciones asociadas con la innovación endógena en un ámbito objetivamente regulado
- Describir las disposiciones e inclinaciones inculcadas e incorporadas del profesor universitario que promueve acciones asociadas con la innovación endógena en un ámbito objetivamente regulado
- Identificar los esquemas del profesor universitario que influyen en las acciones asociadas con la innovación endógena en un campo objetivamente regulado para dar cuenta de las acciones subversivas

Pregunta general de la investigación

¿Cómo es el habitus del profesor universitario que genera subversión en las acciones asociadas con la innovación endógena en un campo objetivamente regulado?

Preguntas subsidiarias

- ¿Cuáles son los elementos del habitus del profesor universitario que generan subversión en las acciones asociadas con la innovación endógena en un ámbito objetivamente regulado?

- ¿Cuáles son las disposiciones e inclinaciones inculcadas e incorporadas del profesor universitario que promueve acciones asociadas con la innovación endógena en un ámbito objetivamente regulado?
- ¿Cuáles son los esquemas del profesor universitario que influyen en las acciones asociadas con la innovación endógena en un campo objetivamente regulado?

1.4. Importancia del estudio

En general se ha dedicado un gran esfuerzo para investigar los obstáculos que impiden o limitan la innovación que se promueve desde la visión de la autoridad educativa en turno, pero pocos trabajos se han enfocado en la dimensión dialógica entre lo macroestructural y lo micro. Al recuperar experiencias de la práctica del profesorado de una institución de educación superior pública ubicada en el Estado de Nayarit, se aportaría indiscutiblemente al campo de conocimiento, pues se daría cuenta de manera explícita de aquellos elementos subversivos que generan prácticas innovadoras y en especial, de aquellos que se derivan de la relación que hay entre las estructuras mentales de los agentes y las estructuras sociales. Al estudiar a la innovación desde una relación dialéctica entre interioridad y exterioridad - endógeno y exógeno-, se está en posibilidad de mostrar otras alternativas de comprensión, pues como ya se ha visto, persiste la tendencia a investigar este fenómeno privilegiando una perspectiva e ignorando la otra: objetividad/subjetividad, por lo tanto, este sería otro aporte al campo del conocimiento y de manera específica al considerar la relación entre agentes y estructuras sociales que favorecen la innovación educativa.

Al dar cuenta de los elementos que propician el desarrollo de dichas prácticas, aun cuando existan condiciones adversas a nivel del contexto político o institucional, se estaría en posibilidades de reivindicar al docente el cual tiende a estigmatizarse como el profesional educativo que imposibilita el cambio que la educación y el país requieren. Si el estudio se enfoca en los éxitos y no en los fracasos o problemas, se tendrían elementos más fecundos para entender las formas en que estos docentes del nivel superior utilizan sus conocimientos y habilidades a partir de intereses concretos que los motiva a realizar prácticas innovadoras.

Resulta más productivo observar, comprender y conocer a quienes incorporan innovaciones educativas a sus actividades derivadas de la docencia porque se exploran las oportunidades de cambios en las condiciones que se enfrentan en la actualidad. La existencia de profesores que promueven cambios a partir de la innovación por convicción, es decir internamente generadas a partir de su interacción con elementos de la estructura social (externos), constituye una oportunidad que merece ser estudiada y comprendida para escudriñar de manera metódica y sistemática lo que facilita la innovación en las prácticas. A partir de los resultados del estudio, se estaría en condiciones de mostrar que las prácticas docentes no solo pueden ser cambiadas desde afuera, sino que también es posible innovarlas desde los esquemas de percepción, pensamiento y acción de los docentes universitarios recuperando su influencia de los factores derivados de la innovación exógena.

El aporte de la investigación puede ser útil a nivel institucional con lo cual se tendrían elementos para ser explicados en los procesos de análisis y desarrollo de la formación, intervención y seguimiento del profesorado, así como en la constitución de prácticas que permitan a los docentes la libertad de hacer uso de elementos subversivos para dar paso a la transformación que sugiere la

innovación educativa; de esta manera se aportaría a replantear la visión de modelos educativos por formas de trabajo diferenciadas.

II. Perspectiva teórica: Teoría de la Acción de Pierre Bourdieu

El aparato crítico que ofrece la teoría constituye la base para producir en concordancia con el objeto de estudio, criterios para la elección de la perspectiva metodológica utilizada en el proceso de la investigación. Por los elementos que aporta la teoría de la acción de Pierre Bourdieu para entender el margen del que disponen los agentes, en este caso los docentes de educación superior, desde su libre determinación, conciencia y voluntad para distanciarse de la reproducción y pasar a la producción que se asocia con la innovación y el cambio, se ha decidido seleccionarla como referente guía para explicar el campo de las prácticas docentes innovadoras en una institución pública de educación superior (Bourdieu y Wacquant, 1995).

La decisión por considerar las aportaciones teóricas de Pierre Bourdieu como aparato crítico que da guía y fundamento al proceso de la investigación se debe a la riqueza que ofrece para analizar los diversos campos de la actividad humana en general y del educativo en particular. Esta posibilidad se convierte en un eje importante para leer e interpretar la realidad a partir de los conceptos generadores de sentido práctico: habitus, campo, capital y poder, a través de los cuales se puede recuperar y analizar las experiencias del profesor universitario con respecto al valor otorgado a las estructuras sociales concebidas como construcciones históricas que permiten explicar y dar sentido a sus acciones, las cuales se reconocen por estar influidas no sólo por sus procesos individuales cognitivos y por las relaciones establecidas en los diversos entornos de su vida social, sino por la influencia de las tendencias educativas plasmadas en las reformas generales (Bourdieu, 1997).

Esta perspectiva también resulta útil porque concibe a los docentes como profesionales con capacidad reflexiva, con historia incorporada y dotados de un habitus, es decir, de un sistema de

disposiciones y de un sistema de esquemas producidos por las relaciones sociales. Ello resulta compatible con el interés de la investigación en tanto esta visión de mundo además de que reconoce la influencia de la costumbre caracterizada por la repetición, el mecanicismo y la automatización, también considera una serie de disposiciones y esquemas que son poderosamente generadoras ya que permiten adaptación y ajuste permanente al mundo cambiante en general y al educativo en particular. Además de ello, esta teoría reconoce la existencia de grupos heterogéneos a partir de los espacios donde el docente se ha desenvuelto tanto en sus trayectorias de vida como en las profesionales e institucionales.

Desde el interés por el estudio de las disposiciones y esquemas del docente universitario, es decir su habitus, se plantea que los postulados clave de la teoría de la acción permitirían mediante un determinado análisis de los entornos educativos, construir interpretaciones comprensivas con respecto al cómo, bajo qué criterios y circunstancias el docente promueve subversión en acciones que conducen a la innovación de sus prácticas educativas. Al descolocar al docente del papel de ejecutor y visualizarlo como agente que participa de manera reflexiva y que es actuante en el campo, se le reconoce la capacidad que tiene para explicar la lógica de sus acciones y las condiciones que posibilitan cambios en sus prácticas educativas según su posición en el campo universitario.

Los conceptos de la teoría de Bourdieu, también conocida como *relacional* en tanto permite entender la acción del agente no solo con base en una estructura, sino en la influencia que, en este caso el docente ejerce sobre ella, brinda oportunidades para desvelar a partir de lo observable su habitus y sus relaciones con la innovación en el campo educativo (Bourdieu y Wacquant, 1995).

El aparato teórico de Pierre Bourdieu reconoce la agencia del profesor en el campo de la educación, por ello la pertinencia de su uso en el presente estudio. Recuperar los elementos que inciden en la innovación, tales como las condiciones del contexto institucional, así como las disposiciones objetivas y subjetivas que el profesorado incorpora en su capital cultural han sido acciones que han permitido conocer el habitus del docente universitario y su influencia en la innovación de su práctica, por lo mismo en los actos subversivos.

El apartado está organizado en cuatro secciones, en la primera, se recuperan las principales características de la teoría y las razones por las que de manera específica se decidió utilizar las aportaciones de Bourdieu como sistema teórico que ofrece herramientas analíticas ajustadas y ajustables al interés de la investigación. En la segunda se describen los conceptos de habitus, campo, capital y poder que se han derivado de las investigaciones en la sociología de la cultura y la educación y que en este estudio fueron utilizados en términos de Wittgenstein, como caja de herramientas intelectuales valorables en función de su uso en el desarrollo de la investigación. En la sección subsecuente, se incluyen las relaciones más significativas entre esos elementos que forman parte de la triada conceptual de la teoría de la acción de Pierre Félix Bourdieu. El énfasis en lo relacional obedece a que, desde esta postura teórica, el estudio de un fenómeno social se hace relacionalmente, es decir los conceptos clave no se utilizan de manera independiente, sino en correspondencia con otro, los agentes influyen en las estructuras y las estructuras en los agentes. En la parte final se retoman aspectos que describen el papel que se le asigna al sujeto como un agente social que desarrolla estrategias.

2.1. Elementos generales de la teoría

Un componente característico de la teoría de la acción de Pierre Bourdieu es el reconocimiento de la doble existencia de lo social. Por una parte, se alude de manera explícita a las estructuras objetivas que son independientes de la conciencia y voluntad de las personas (lo social hecho cosa), y por otra, a las estructuras subjetivas, las cuales hacen referencia a las representaciones de percepción y apreciación que las personas construyen socialmente (lo social hecho cuerpo).

El estudio comprensivo de los actos y los discursos en las relaciones sociales, no se puede realizar y mucho menos explicar solo a partir del *conocimiento teórico* que ofrece el objetivismo, ya que al hacerlo se anula a los agentes en una realidad ya determinada, pero tampoco se puede hacer a partir del subjetivismo como único modo de *comprensión práctica* que privilegia la posición de los agentes y concibe a las acciones como una ejecución deliberada que crea sus propios fines (Bourdieu, 1999a).

Un aspecto clave de esta teoría es que, aunque se reconoce a la razón como fuente principal del conocimiento, no se desconoce el papel que tienen las condiciones sociales en la acción de las personas, es decir, las circunstancias empíricas generadas por los agentes en diversos campos (Bourdieu y Wacquant, 1995). Entonces, es a partir de la relación que hay entre las estructuras y los agentes que se puede comprender sus acciones, ya que los docentes usan un conjunto de conocimientos, de experiencias para actuar en un espacio específico que tiene normas, reglas y disposiciones en función de una determinada lógica de operación.

Con base en ese reconocimiento, Bourdieu rompe con la dicotomía entre el objetivismo y el subjetivismo que tiende a prevalecer en diferentes trabajos de corte sociológico, en otras palabras, rompe con la explicación que sostiene que la práctica es resultado de la imposición de la estructura; situación que difiere de la forma en que se dictan e implementan las reformas en el ámbito educativo. Lejos de un reduccionismo epistemológico, su teoría amplía posibilidades de comprensión a partir de la relación dialéctica que permite reconocer la implicación que tienen ambos modos de conocimiento, lo que a su vez ayuda a recuperar diversas categorías manifiestas en las relaciones sociales (Bourdieu, 1997; Velasco, 2007). Para Bourdieu, la lógica de una práctica social se halla en la relación entre estructura y agente, ni el habitus ni el campo tienen la capacidad unilateral de determinar una acción social; se requiere correspondencia entre estructuras mentales y estructuras sociales que propician las prácticas (Bourdieu, 1999a).

En cada modo de existencia social, es decir en el objetivismo y en el subjetivismo, la teoría de la acción señala la existencia de conceptos clave: *campo* se utiliza para designar a las condiciones objetivas y *habitus* para señalar a las experiencias subjetivas del mundo social (Bourdieu, 1997; Velasco, 2007). En el caso que aquí interesa, la relación entre ambos conceptos brindó posibilidades para analizar el habitus que genera subversión en las acciones asociadas con la innovación en las prácticas docentes en el nivel de educación superior. A partir de los esquemas que los docentes universitarios construyeron en su trayecto de vida personal y profesional y por ende de sus disposiciones y esquemas (habitus) se pudieron comprender sus acciones, en tanto se sabe están influenciadas por las trayectorias y por las condiciones manifiestas según la posición que ocupan en el espacio donde se hacen presentes las relaciones (campo), las cuales no son

pasivamente registradas, sino construidas, por lo tanto, se estuvo en condiciones de explicar la influencia de las innovaciones exógenas en las prácticas del docente.

Velasco, estudioso del pensamiento de Bourdieu, considera que las nociones de habitus y campo como ejes de la teoría de la acción permiten la superación del antagonismo entre subjetivismo y objetivismo, pero para ello se requiere que la persona someta “a una objetivación crítica, las condiciones epistemológicas (habitus) y sociales (campo) que hacen posible (...) el retorno reflexivo sobre la experiencia subjetiva del mundo social (habitus) y la (...) objetivación de las condiciones objetivas (campo) de esta experiencia” (2007, p. 6).

Desde esta mirada dual es posible construir categorías de análisis para explicar razones, condiciones y tendencias que a su vez puedan dar cuenta de los acontecimientos en las prácticas sociales, las cuales implican al entorno que les rodea y a los agentes actuantes y reflexivos. Por lo tanto, el estudio sociológico desde la teoría de la acción implica una comprensión a partir de su carácter heterogéneo e interaccionista que reconoce la existencia de diversos campos, espacios de lucha y construcciones históricas derivado de las relaciones en los campos donde se ha posicionado el agente (Bourdieu, 1997; Velasco, 2007).

En el contexto de esta teoría, la historicidad cobra importancia para explorar los sucesos ocurridos en las prácticas sociales, pues a partir de la investigación de las trayectorias sociales, las cuales hacen referencia a la experiencia acumulada, el agente se rebela y con ello obtiene posibilidades para lograr una reflexión acerca del lugar que han ocupado y de las condiciones en las que dan respuesta a las acciones (Bourdieu y Wacquant, 1995).

2.2. Núcleos de significado

En esta sección se desarrollan las nociones de habitus, campo y capital de manera aislada, pero solo con fines didácticos, ello no significa que se desconocen sus correspondencias dada la relación dialéctica entre el objetivismo y el subjetivismo, ya que cada uno hace mención del otro.

Habitus

El habitus es un conjunto de estructuras que se entretajan con la subjetividad y la objetividad, en consecuencia, está constituido por un sistema de disposiciones, así como por esquemas de percepción y apreciación -estructuras cognitivas- y por esquemas de producción -acciones en la práctica social-.

El habitus como un sistema de disposiciones está constituido por cualidades y capacidades interiorizadas en los agentes, mismas que orientan a la acción. Al ser un sistema de disposiciones socialmente definido, se reconoce por adquirir una historia incorporada -herencia cultural intergeneracional-, que brinda la posibilidad de analizar lo otorgado y con ello, replantear y enfrentar situaciones cambiantes en las trayectorias de las personas. Este sistema socialmente constituido y adquirido por la experiencia, también permite apropiarse de la práctica a partir del análisis de las experiencias que posibilitan adaptación en las acciones que el agente emprende durante las relaciones sociales según las condiciones de cada situación (Bourdieu, 2007; Bourdieu y Wacquant, 1995).

Con el estudio de los habitus se busca entender y explicar la existencia de las disposiciones conforme a las experiencias y la estructura del campo, produciendo prácticas diferentes u opuestas

y es aquí, donde se reconoce la capacidad de actuar en el escenario correspondiente según las condiciones y disposiciones adquiridas (Bourdieu y Wacquant, 1995).

El potencial de las disposiciones está ubicado en el ser y hacer, en otras palabras, la inclinación está presente en espera de convertirse en movimiento en el campo preciso, por lo mismo no necesariamente conducen a una acción determinada, pues sólo se evidencian en las circunstancias adecuadas, precisamente porque están en el pensamiento del agente, “puede entonces suceder que permanezcan... en estado virtual, como el valor del soldado en estado de paz” (Bourdieu, 1999a, p. 197). Esa potencialidad es la que, basada en las circunstancias -estables o cambiantes- podría provocar la acción, aunque no siempre está en condiciones de ser evidenciada en los campos, pero está presente en el habitus de los agentes educativos.

El habitus también hace alusión a un conjunto de esquemas que se han conformado en los diferentes momentos de la trayectoria de vida de las personas en general y de los docentes en particular; supone una interiorización de relaciones sociales en las que se han colocado como tal, es decir, que los gustos y preferencias que se derivan de la relación social se han asimilado en la dimensión intrapersonal a manera de un sistema simbólico, influyendo en las acciones de los agentes.

El habitus bajo la forma de esquemas de percepción y apreciación, hace referencia al conjunto de relaciones históricas como esquemas interiorizados que generan todos los pensamientos y se relacionan con los gustos e influencias sociales en las que se incorporan características que le son propias al individuo (Bourdieu, 1998; Bourdieu y Wacquant, 1995). El habitus se aprehende de la realidad como resultado de la coacción ejercida de las estructuras objetivas que otorga el espacio social, es decir el campo, sobre la subjetividad socializada de las

personas, la cual permite entender no sólo la persistencia de sus gustos y preferencias, sino que también ofrece la posibilidad de “construir y aprehender de manera unitaria dimensiones de las prácticas que a menudo se estudian en un orden disperso” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 90).

En el caso de los docentes, los esquemas de percepción y apreciación construidos en su trayectoria escolar, profesional y en su actuar en diversos campos según las posiciones asumidas a lo largo de su vida, representan las estructuras y los capitales que se van constituyendo en su pensamiento y visión de la educación, los cuales pueden apreciarse en la toma de decisiones, en la manera en que muestran preferencias, así como en la forma en que se relacionan con los diversos agentes educativos.

El habitus está constituido como esquema productor de diversas prácticas y al mismo tiempo es estructurado y estructurante, pues como ya se ha señalado, a partir de éste se producen pensamientos y acciones, por ello es que Bourdieu los incorpora como un conjunto de esquemas generativos que integran todas las experiencias pasadas construidas a lo largo de la historia de una determinada persona; esquemas que en este caso, permiten que los docentes perciban y actúen en el mundo de una manera y no de otra, por lo mismo, se dice que están en condiciones de crear infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, pues al funcionar como matriz de percepciones, apreciaciones y acciones se cumplen tareas diferenciadas a partir de las transferencias analógicas que hacen posible resolver los problemas que se les presenten. Entre más condiciones cambiantes se acumulan en las trayectorias de los docentes más elementos y situaciones pueden reestructurar en su pensamiento y por lo mismo, en las acciones emprendidas (Bourdieu, 1972, citado en Perrenoud, 2002).

El habitus al reconocerse como generador y organizador de las prácticas de los docentes, da cuenta de lo pre-reflexivo, pero también de las intencionalidades presentes en el campo, que según la posición ocupada resignifica de manera permanente las características que le son propias, las cuales dan pauta para propiciar las relaciones distintas y distintivas “pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división” (Bourdieu, 1997, p. 20). Desde esta perspectiva, es que se alude a las posibilidades para dar cuenta de lo que el campo universitario le otorga al docente y a la vez lo que le demanda para pertenecer a ese espacio social en diferentes aspectos de su vida profesional, por ejemplo: conocimientos, experiencias, que estarán implicadas en sus relaciones y acciones, es decir a la lógica de su práctica docente determinada por las tendencias o innovaciones de carácter exógeno y que la institución se apropia para dar respuesta a las necesidades del entorno.

El habitus al ser un fenómeno corporal cognitivo y práctico, que reconoce la existencia de disposiciones, esquemas de percepción y apreciación, así como esquemas de producción de prácticas sociales, se aleja de la visión que enfatiza la reproducción mecanicista, al tiempo que surge de la libre decisión del agente, ya sea de una lógica racional (del sentido común), de una lógica reflexiva, del objeto o de la situación en la que se manifiesten las relaciones sociales. Dicho de otra manera, el habitus se convierte en un instrumento que permite superar concepciones que se centran o en la estructura o en la subjetividad, en tanto conecta lo interno y lo externo (Bourdieu, 2007). Esa conexión es la que permitió explorar las relaciones que se constituyen en el habitus a partir de la influencia de las innovaciones exógenas y las inclinaciones del docente que marcan el rumbo de sus prácticas innovadoras.

Resultó interesante comprender y reflexionar sobre aquellas acciones en determinados momentos de las prácticas docentes en una Institución de Educación Superior (IES) en particular, las que están presentes en su ser y hacer. Lo importante se centró en recuperar de la dimensión subjetiva a partir del habla o lenguaje externalizado, las disposiciones que los docentes universitarios le atribuyen a esa inclinación según la incorporación de los esquemas. Con ello se tuvieron otros elementos para explicar de manera comprensiva las razones que hacen posible que las prácticas docentes se caractericen por ser innovadoras.

Al recuperar los elementos de la trayectoria de los docentes universitarios que han marcado la pauta en sus prácticas, se tuvo oportunidad de explorar e interpretar las relaciones establecidas entre el habitus adquirido previo a su incorporación en el campo universitario, así como las disposiciones que les permiten actuar de determinada manera en su práctica. En este sentido, con el estudio del habitus fue posible comprender de manera particular cómo los profesores actúan de acuerdo a intenciones, a métodos y programas (Bourdieu, 2003). En otras palabras, ayudó a entender las formas de comportamiento que tienen y la manera en que usan sus conocimientos, habilidades a partir de intereses concretos, mismos que se ven plasmados en las relaciones sociales en diversos espacios.

Al reconocer al habitus como productor de prácticas cambiantes y transformadoras en las que influyen mutuamente las estructuras objetivas y las disposiciones, es posible advertir que esta visión coincide con los principios de la innovación educativa referidos al análisis de la práctica recuperada de diversos espacios sociales, la cual se sustenta en las nociones teóricas adquiridas por el docente, lo que articula la teoría de la acción con el objeto de estudio, pues ofrece

oportunidades para explorar el habitus de los docentes con respecto a su práctica innovadora en el campo de la docencia universitaria.

Génesis de los habitus

Para Bourdieu, el habitus es flexible, por lo mismo está dispuesto a la reproducción o a la creatividad y la innovación. En la teoría de la acción se plantean dos modos de generación: como proceso de incorporación -de illusio- y como proceso de inculcación -de hexis- (Bourdieu, 1999a; Bourdieu y Wacquant, 1995).

Para explicar el modo de generación como proceso de inculcación o de hexis, se plantea que el habitus, al ser estructura incorporada, puede responder a imperativos sociales influenciados por los principios de la dominación que los agentes integran a partir de su participación en prácticas sociales, que requieren de una acción pedagógica en diversos contextos de aprendizaje, tales como los familiares, escolares, religiosos y políticos. Su trascendencia histórica se enfoca en reproducir las estructuras estructuradas transmitidas socialmente mediante la relación permanente con diversos agentes, otorgando legitimidad al proceso de reproducción cultural, denominado como una forma de violencia simbólica que contribuye a la reproducción social. El trabajo pedagógico que inculca un habitus, logra perdurar los principios de la arbitrariedad cultural interiorizada en las prácticas, y que de acuerdo a su capacidad de reproducción en distintos campos es como se identifica la transmisión del habitus (Bourdieu, 1998).

En el modo de generación por inculcación se reconoce la existencia de acciones en las prácticas cotidianas que logran mantenerse, precisamente porque han sido promovidas de manera

mecánica, las cuales no se han cuestionado, pues no se recurre a la reflexión consciente debido a los esquemas y disposiciones adquiridos que se desempeñan para la conservación (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Velasco (2007) considera que la inculcación promueve un arbitrario cultural que marca las bases de las relaciones sociales para mantener la estabilidad, en tanto la cultura es inaprehensible, precisamente porque forma parte de los modos del pensamiento de sentido común. Es entonces cuando el habitus de los docentes universitarios adquirido por inculcación, puede ser transferido en el espacio social, al establecer relaciones con diversos agentes del campo universitario, momento en que se interiorizan disposiciones y esquemas acerca de la experiencia adquirida. A partir de estas ideas, se hace evidente que no hay una vinculación directa a un referente pedagógico para analizar la práctica inculcada, pues las condiciones no lo propician. Aun cuando se hayan adquirido referentes en algún momento de su trayectoria, no está presente el sentido del cuestionamiento, del análisis, por lo tanto, no se logra la conexión entre la experiencia con las nociones pedagógicas y los cambios propuestos por la innovación exógena.

El habitus por incorporación o de *illusio*, hace referencia a aquellas acciones que han sido integradas por el agente de manera consciente. Al referirse a la incorporación se hace mención de la persona que adquiere un deseo por participar desde la posición que ocupa en el campo, pues ha identificado que será posible obtener ganancias que merecen la pena participar en el espacio de juego (Bourdieu, 1999^a). A partir de la incorporación el docente participa de manera voluntaria en los procesos de cambio al sentirse identificado por los esquemas integrados en su habitus, el cual, según su posición, es adquirido en algún momento de la implementación innovadora.

El habitus por incorporación ofrece dos posibilidades de participación: reproduce las acciones de manera consciente, provocando estabilidad en los habitus y en los campos donde el agente se desenvuelve, y genera relaciones de lucha y de fuerza para buscar transformaciones. Esta última posibilidad hace mención de lo que en la teoría de la acción se denomina como habitus subversivo, el cual permite aprehender, construir o reconstruir la práctica, lo que podría marcar una ruptura con el sentido común, concibiendo que los campos son cambiantes y, por ende, se requiere de manera permanente relaciones de lucha en entornos cambiantes (Bourdieu y Wacquant, 1995). Este aporte teórico fue relevante, ya que el interés de la investigación está centrado en dar cuenta del habitus del profesor universitario que genera subversión en las acciones asociadas con la innovación en un ámbito objetivamente regulado. Otro elemento importante del habitus generador de prácticas innovadoras es lo que representa el sistema de disposiciones, pues no son sólo una costumbre, sino que aluden a las posibilidades para enfrentar nuevas situaciones generando incertidumbre ante las nuevas experiencias, lo que a su vez propicia los cambios (Bourdieu y Wacquant, 1995).

El habitus por incorporación adquiere un lugar relevante en la investigación que aquí se plantea, ya que proporciona oportunidades para recuperar de los docentes universitarios, las razones que lo disponen/mueven a realizar determinadas prácticas en el entorno escolar, ya sean por reproducción o por transformación. Desde este contexto de significado se pudieron explorar disposiciones y esquemas adquiridos antes y durante su incorporación a la vida laboral en la universidad como docente y la manera en la que éstas se han ajustado a partir de las relaciones sociales en el campo universitario.

Es conveniente señalar que lo que postula Bourdieu cuando presenta la génesis del habitus como proceso de inculcación de un arbitrario cultural y como incorporación, es una articulación o relación dialéctica entre ambos modos, es decir entre lo institucional y la experiencia del mundo social; entre lo instituido y lo instituyente.

Se hace necesario explicitar que cuando prevalecen determinadas situaciones, en especial aquellas donde el habitus no se ajusta a las condiciones del campo para la relación social, se puede producir lo que se denomina efecto de histéresis del habitus, referido al apego de una actuación o condición que sobrevive en el campo por la influencia de los esquemas construidos que no son coincidentes a las circunstancias que el espacio social requiere (Bourdieu, 1998). Un ejemplo de ello es la innovación exógena que la institución prescribe al docente de manera vertical para que, a partir de un cambio en sus acciones, incida en la mejora estipulada por la política educativa y, por ende, por las figuras de autoridad; condición que puede manifestar el efecto de histéresis, precisamente porque esos imperativos pueden diferir del habitus de los docentes.

Habitus clivé

El término clivé, en las traducciones de la obra de Bourdieu se relaciona con el concepto de escindido, es decir con el espacio donde se evidencian divisiones; se concibe como un ambiente de posibilidades, de tensión y contradicción, de desfase y división de habitus, donde la inestabilidad, el dinamismo y la incertidumbre juegan un papel determinante en las relaciones sociales entre los demás agentes que integran el campo debido a los desajustes manifiestos entre el habitus adquirido y el requerido, en el que se identifica una lucha por incorporar las

disposiciones y los esquemas demandados por el campo (Bourdieu, 2003). Este ambiente es generado por la inserción de agentes en campos diversos a los que, de acuerdo con las prácticas mecanicistas, la clase dominante habría evitado su incorporación con el fin de mantener estabilidad en las estructuras de la sociedad.

Cuando hay un desfase entre las disposiciones incorporadas y las requeridas por los agentes para actuar en el campo donde se inserta según la posición que ocupa, se presenta una especie de coincidencia de los opuestos. Esta situación se refleja cuando son integrados en un mismo espacio (campo) agentes con diversas visiones manifiestas en habitus provenientes de posiciones diferenciadas, por ejemplo, un agente con la convicción de desempeñarse en el campo de la docencia a partir de haber realizado estudios profesionales en el área pedagógica, y su práctica bien puede estar determinada por las bases que su perfil ofrece o incluso por un habitus inculcado como estudiante a partir de su relación con los docentes que lo formaron, frente a otro cuya opción laboral es la docencia que la ejerce desde un perfil profesional diferente del pedagógico. Lo anterior contribuye “a instituir de forma duradera la relación ambivalente, contradictoria..., compuesta de rebeldía y de sumisión, de ruptura y de expectativa, que, tal vez, constituya el origen de una relación con el propio yo asimismo ambivalente y contradictoria” (Bourdieu, 2006, p. 137-138).

Como elemento central del habitus clivé, la interacción de agentes con habitus y trayectorias diferenciadas en un mismo campo, genera incertidumbre y por lo mismo, se puede esperar lo inesperado. La interacción contradictoria, como espacio de tensión analítica que se reconoce en la teoría de la acción de Bourdieu, se efectúa de acuerdo con las siguientes implicaciones:

- el encuentro que se logra entre posiciones y disposiciones no debe ser entendido como relaciones mecánicas, es decir, que concibe las prácticas como efectos de coerción por causas externas, por lo tanto, es necesario considerar a la persona como agente capaz de enfrentar y modificar habitus y campos,
- el espacio social se encuentra en constante transformación, lo que permite que se identifiquen las distintas maneras de definir el habitus y su relación con el campo en donde se desenvuelven los agentes,
- existe un desfase entre la historia objetivada y la historia incorporada, debido a las contradicciones o por las interacciones diferenciadas entre el pensamiento y lo social,
- la trayectoria social que Bourdieu define como la “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento, está sometida a incesantes transformaciones” (1997, p. 82).

A partir de lo anterior es fácil advertir la tensión que se puede generar en el espacio de luchas que se suscita entre los agentes cuando éstos se encuentran insertos y habituados a las prácticas sociales o entre agentes que están desfasados por los requerimientos necesarios para relacionarse. Ambos casos marcan tensión en el habitus y en los mismos campos. Estos espacios de confrontación dependen también “de las posibilidades heredadas de las luchas anteriores que tienden a definir el espacio de las tomas de posición posibles y a orientar de este modo la búsqueda de las soluciones...” (Bourdieu, 1997, p. 63-64).

Es claro advertir la presencia de tensiones en las relaciones sociales y de poder dentro del campo universitario, dada la diversidad de perfiles, trayectorias, visiones y apreciaciones diferenciadas de los agentes educativos (docentes) acerca de su actuar, las cuales se contrastan de manera permanente por las necesidades manifiestas en las tendencias educativas del entorno global. La confrontación también es observable en el caso de las condiciones laborales de los docentes, quienes ocupan posiciones distintivas. Ante esta situación es posible reconocer la existencia de prácticas docentes basadas en esquemas y disposiciones diferenciadas, con trayectorias profesionales variadas, las cuales no necesariamente responden a las necesidades actuales de la educación escolar y por ende a las que señala la institución.

Las tensiones también se muestran en las iniciativas y postulados derivados de la innovación exógena, pues su constitución de habitus experimenta dinamismo e incertidumbre por las condiciones cambiantes del entorno y la urgente necesidad de dar respuesta a partir del sentido y razón de ser del sistema educativo.

Estrategias

Las estrategias hacen referencia a “líneas de acción que los agentes sociales construyen sin cesar en la práctica y que se definen en el encuentro entre el habitus y una coyuntura particular del campo...” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 89); permiten identificar los habitus adquiridos e incorporados de acuerdo con las condiciones de trabajo, la trayectoria recuperada desde su historicidad y la posición que ocupan en el campo.

Las estrategias también están orientadas hacia la acumulación de un tipo de capital, que depende de la posición de los agentes y sus principios de visión y de división con respecto a su habitus, ya sea por inculcación o por subversión, de esta manera, se puede establecer “una relación de causalidad del capital tanto sobre el campo, como sobre los agentes. Lo valorado en un campo es capital, y se valora por la existencia de una doxa (...) de la que participan todos los miembros del campo” (Martínez, 2017, p. 7). La influencia con los agentes se debe a la composición del capital que aporta a la constitución o reconstitución del habitus.

Las estrategias dependen de la trayectoria de los agentes, por ello se dice que este concepto está marcado por el habitus; regulan determinada forma de pensamiento o de reflexión práctica y permiten valorar en el momento, la acción emprendida. En palabras de Bourdieu, son acciones objetivamente orientadas hacia fines (Bourdieu, 1999^a; Bourdieu y Wacquant, 1995).

El sentido del juego también está implicado en las líneas de acción, para ello, es necesario identificar sus reglas, los criterios requeridos para participar en el espacio social, así como tener sentido práctico, recuperado del habitus para saber cómo intervenir. Las estrategias pueden responder al habitus que propicia el sentido común, la doxa, y se refiere a un conocimiento tácito que bien pueden dirigir al habitus respondiendo a la conservación de acciones, pero también a un habitus de subversión, es decir, con tendencia a una ruptura crítica (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Las estrategias de conservación tienden a la defensa de la ortodoxia; su misión se centra en perpetuar las estructuras sociales, mantener los principios de visión y división, así como los de percepción y apreciación. En ellas están presentes las luchas entre los dominantes y quienes aspiran a la transformación (Bourdieu, 1997; Bourdieu y Wacquant, 1995). En este tipo de estrategias, los dominantes deciden quién ingresa en el campo y determinan su posición, es decir el heredero no

necesita “decidir conscientemente para hacer lo apropiado...no puede saber lo que hace ni lo que dice y, sin embargo, no puede hacer ni decir nada que no sea conforme a las exigencias de la perpetuación de la herencia” (Bourdieu, 1999^a, p. 200).

Con el uso del término de estrategia subversiva, se hace referencia a la innovación y el cambio, donde la persona es vista no sólo como social, sino como agente actuante. Las estrategias subversivas “afirman una voluntad de ruptura que, al tratar de desacreditar a las autoridades establecidas, intentan determinar una transferencia de su capital simbólico en beneficio de los profetas de volver a comenzar de forma radical” (Bourdieu, 1997, p. 87).

En el estudio del habitus del docente universitario que así conviene a los intereses y propósitos de la investigación, las principales estrategias a explorar fueron aquellas que propician la ruptura en las estructuras y las relaciones entre los campos, en las que el agente aprehende las dimensiones de su práctica y se posiciona en la visión de la ruptura. Ante esta aspiración es importante considerar que

...estas estrategias, a través de los envites de la lucha entre los dominantes y los aspirantes, ...dependen también del estado de la problemática legítima, es decir del espacio de las posibilidades heredadas de las luchas anteriores que tiende a definir el espacio de las tomas de posición posibles y a orientar de este modo la búsqueda de las soluciones y, por consiguiente, la evolución de la producción (Bourdieu, 1997, p. 63-64).

En las líneas de acción subversivas, se reconoce la posibilidad de promover innovación social, lo que para el campo de la docencia universitaria puede ubicarse en la innovación de las prácticas docentes, es decir de carácter endógeno, pues es en este espacio donde se logra identificar

en el agente su apreciación y percepción del entorno académico, así como la visión aprehendida de los agentes exógenos (autoridades educativas, políticas, normas, lineamientos, reformas), reconociendo el sentido y la razón de ser de las luchas anteriores en los diversos espacios sociales.

Campo

El campo es el espacio de relaciones sociales en el que están presentes las diferencias y la coexistencia de posiciones sociales que se encuentran “en cierto modo en estado virtual... como algo que se trata de construir (...) El espacio social es en efecto la realidad primera y última, puesto que sigue ordenando las representaciones que los agentes sociales puedan tener de él” (Bourdieu, 1997, p. 25). Los agentes deciden reconocer el lugar donde se relacionan, donde se identifiquen intereses en común entre sus disposiciones, su capital y lo que ofrece el campo para enfrentar su posición contribuyendo a conservar o transformar la estructura (Bourdieu, 1997, p. 49).

Un elemento característico del espacio social es que rompe con la predisposición de pensar el mundo de forma sustancialista. En este espacio que se entiende como sede de la coexistencia de las posiciones sociales, se implica el principio de aprehensión afirmando que toda realidad “reside en la exterioridad mutua de los elementos que la componen” (Bourdieu, 1997, p. 47).

Las relaciones objetivas obedecen a la lógica y necesidades específicas de los campos, por ello, se pueden entender como aquello que es claramente observable e implica una razón de ser por su historicidad manifiesta en un entorno social. Además, se declaran de manera independiente de la conciencia y las voluntades individuales, pues son el resultado de la relación con la realidad social (Bourdieu y Wacquant, 1995).

En el campo es donde se aprecian las relaciones de poder, las relaciones de fuerza, el uso de los capitales, las luchas para transformar o conservar el espacio social, constituido con leyes propias que no aplican en otros campos sociales. Se generan relaciones objetivas de fuerza entre posiciones, ya sea de manera individual o colectiva por parte de los agentes que intentan mantener o modificar las estructuras del campo y el capital específico con lo que provocan acciones de resistencia, de protestas o de demandas (Bourdieu, 1997; Bourdieu y Wacquant, 1995). La actividad que se desarrolla en el campo radica en la lucha de los agentes que, apegándose a las regularidades del espacio de juego, obtienen diversos grados de fuerza y por tanto, diversas posibilidades de éxito. Para quienes dominan determinado campo, como producto de las relaciones objetivas de fuerza, se puede manifestar en cualquier momento “la resistencia, las protestas, las reivindicaciones y las pretensiones, “políticas” o no, de los dominados” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 68).

De acuerdo con Bourdieu (2002) citado en Pérez (2016), para el funcionamiento de un campo requiere que haya algo que esté en juego, así como personas dispuestas a jugar, quienes deben haber adquirido un capital con las estructuras referidas al conocimiento de las leyes del juego. Aquellos agentes recién incorporados deben cubrir derecho de admisión y están comprometidos, en primer momento, a reconocer el valor del juego, pues no podrán asumirse en una posición y tampoco generar relaciones de lucha, sin considerar el funcionamiento del campo. Los agentes que ya admitieron las leyes, aunque están en condiciones de provocar relaciones de lucha, pueden jugar bajo las reglas del juego impuestas para acceder a posiciones dominantes en el campo o pueden subvertirlas para lograr transformaciones (Bourdieu, 1997).

En el caso de los docentes universitarios, se reconocen diversos elementos que determinan las relaciones y espacios de juego de acuerdo con su posición y según los habitus aprehendidos en el campo universitario, que pueden clasificarse por antigüedad, perfil profesional, conocimiento, experiencia, condición laboral, tipo de contratación, carga académica en las funciones sustantivas, etc. En el campo se ha reestructurado el habitus del docente y se ha involucrado en los mecanismos de funcionamiento de la institución educativa, por lo tanto, el campo también ha sido modificado por el docente.

Es imposible referir al campo sin las posiciones, las cuales se definen de manera objetiva a partir de la composición del campo, de las determinaciones impuestas a los ocupantes (que bien pueden implicar a los agentes como a las instituciones), de la situación actual y potencial en la estructura de los capitales y por último por las relaciones objetivas con las demás posiciones (de dominación, subordinación, homología) dentro del campo (Bourdieu y Wacquant, 1995).

De las posiciones ocupadas por los agentes dependen las líneas de acción o estrategias que se llevan a cabo según el dominio del campo, es decir, que un docente con mayor antigüedad, está en posibilidades de regular sus estrategias de acuerdo con las nociones que haya adquirido durante su trayectoria en el campo universitario. Mientras que los docentes de reciente incorporación, les corresponde comprender los espacios del juego para estar en posición de cuestionar o replantear las relaciones sociales por quienes les antecedieron (Bourdieu y Wacquant, 1995).

En esta misma sintonía, el campo es el centro de las operaciones de investigación, en el que se implican los agentes como socialmente constituidos, que responden a las relaciones generadas según la posición. Dicho de otra manera, el campo además de ser una estructura objetiva, es el espacio donde se puede investigar la forma en la que los docentes universitarios ponen en

juego o en práctica sus conocimientos, habilidades, experiencias, es decir sus capitales, en tanto se le reconoce como agente actuante que se posiciona en el campo universitario de una institución de educación superior pública, la cual entre otras cuestiones le demanda resultados de acuerdo con los planteamientos de las reformas educativas.

En el análisis de la dinámica social se hace necesario comprender el campo, es decir el lugar donde se juegan las posiciones que ocupan las personas, los grupos y las relaciones que se suscitan entre ellos. Al mismo tiempo se tiene que comprender la manera en que se conforma la subjetividad, es decir la constitución del habitus como conjunto de disposiciones que determinan la forma de pensar y actuar de los docentes. Hay que recordar que los docentes pueden producir innovación no sólo desde lo que decreta una reforma sino también del conocimiento y experiencia que tiene en términos de capital relacionados con las implicaciones de una reculturización de su práctica.

Capital

El capital se refiere a lo que es adquirido/construido por el agente en los diversos campos donde se ha desenvuelto. Cuando éste se mueve en un campo nuevo, converge el capital adquirido previamente y el capital del campo, de esta manera, el capital se va acumulando según los campos donde ha participado el agente en sus trayectorias. Los principales tipos de capital recuperados de la teoría de la acción de Bourdieu son el económico, simbólico, social, cultural.

Cada tipo de capital se relaciona con las condiciones materiales, el conocimiento y con el poder adquirido por los agentes, según la posición que ocupa en la estructura; poder que se entiende

no sólo como propiedad de los agentes, sino como un recurso que les sirve para desplegar relaciones de fuerza, intereses y posiciones, por lo tanto, el poder no se concibe con el carácter de posesión, sino de construcción colectiva social dentro del campo (Bourdieu, 2011; Bourdieu y Wacquant, 1995).

De manera específica, el capital económico representa un reconocimiento monetario en correspondencia a la posición ocupada. El capital simbólico es fuente de beneficios que legitiman al agente para ejercer formas de dominación frente a determinados grupos que reconocen su poder. En cuanto al capital social se entiende como el conjunto de recursos obtenidos o con posibilidad de adquisición para acceder a una *red duradera de relaciones* que le permiten tener movilidad entre diversos grupos afines a su capital acumulado (Bourdieu, 1999a; Bourdieu y Wacquant, 1995).

El capital cultural, también denominado como capital informacional, ocupa un espacio importante en la teoría de la acción, pues además de propiciar el acceso a los conocimientos, alude al uso que pueden hacer los docentes de los bienes y recursos según el campo donde se relacionan. En este tipo de capital, se mencionan tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado (Bourdieu, 1997; Bourdieu, 1998; Bourdieu y Wacquant, 1995):

- Capital cultural incorporado, se refiere a los conocimientos adquiridos por las personas a partir de un proceso de transmisión. Dada su influencia en las acciones perdurables de

los agentes, no se transmite de manera instantánea, requiere de cierto tiempo para ser incorporado en los agentes.

- Capital cultural objetivado, son los bienes culturales y se refiere a los recursos materiales, como laboratorios, bibliotecas, pinturas que facilitan la transmisión del capital cultural incorporado. De este capital se deriva el capital económico debido al valor monetario que adquieren los bienes.
- Capital cultural institucionalizado, es el que se obtiene bajo el reconocimiento de títulos escolares.

En el caso de los docentes universitarios, el capital cultural incorporado se enfoca en las nociones construidas de la docencia a partir de su trayectoria escolar, considerando prácticas que favorecieron o dificultaron los procesos de aprendizaje. El capital cultural objetivado puede referirse a las adquisiciones que el docente ha realizado para desempeñarse en la docencia, como material bibliográfico, equipo de cómputo y material multimedia, licencias de software, así también se alude a los componentes de la innovación exógena: modelos educativos que privilegia la institución, los planes de estudio, etc. Del capital cultural institucionalizado se recuperan los títulos escolares que evidencian la formación para la docencia o en su campo disciplinar.

Poder

El poder hace alusión a la capacidad que tienen las personas para asumir con autonomía las responsabilidades con las que están comprometidas de acuerdo a la posición que ocupan y por el uso de su capital cultural y capital social (Bourdieu, 2002b). Es concebido como un elemento de

reproducción que, posibilita estabilidad en los espacios sociales, en correspondencia con las necesidades e intereses de los grupos dominantes; se ejerce hacia los grupos dominados. El poder en un sentido reflexivo se concibe como un elemento de subversión que propicia la producción de líneas de acción centradas en la búsqueda de condiciones cambiantes que no responden a los esquemas de reproducción social, sino a esquemas de producción de acciones en las que el poder es compartido.

Desde la perspectiva de Bourdieu, el poder es una dimensión que está en todos los espacios de la vida social, tanto en sus expresiones materiales como simbólicas (Vázquez, 2022). En su dimensión material se expresa de forma objetiva donde entra en juego la posición ocupada por el agente, así como la disposición de sus capitales y según la trayectoria recuperada de los diversos campos donde se ha posicionado. La manera en que se hace uso de ese poder y lo que determina sus posibilidades de actuación por los agentes es lo que se concibe como los *diferenciales de poder*. En el caso de la dimensión simbólica hace referencia a la capacidad adquirida *para imponer significaciones como válidas*, para Vázquez (2022) es un poder cuya fuerza principal se posiciona en la capacidad para clasificar y legitimar el mundo social, en correspondencia con la necesidad imponer sus verdades como necesarias.

2.3. Las relaciones entre elementos triádicos

Campo – habitus

Para Bourdieu la relación entre habitus y campo es una relación de condicionamiento, pues el campo estructura al habitus, el cual es resultado de la incorporación inherente de ese campo y una relación de conocimiento o de construcción cognitiva, pues “el habitus contribuye a construir

el campo como mundo significativo, dotado de sentido y valor” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 188). Se establece una relación dialéctica “a lo largo de toda una existencia, entre las disposiciones y las posiciones, entre las aspiraciones y las realizaciones” (Bourdieu, 1998, p. 109).

Cuando el habitus y el campo son afines, el desarrollo del agente se presenta de manera tan natural que no hay cabida a los desajustes entre ellos, pues la persona se desenvuelve sin dificultad. Sin embargo, esta situación cambia si no existe afinidad entre ellos, lo que produce un desajuste y ruptura entre la posición ocupada por el agente y los elementos adquiridos por el habitus (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Para comprender la manera en que el campo estructura al habitus, se hace necesario señalar que este último ha de adaptarse a las relaciones objetivas manifiestas en el campo según las posiciones. Es necesario advertir que esa relación corresponde a una construcción cognoscitiva, pues el habitus contribuye a constituir el campo como mundo significante, que cobra sentido para los agentes. Durante la relación entre habitus y campo, las realidades son percibidas, es decir, quedan evidenciadas en las que se generan en el entorno social, donde se implican las posiciones, esquemas, disposiciones y los diferentes tipos de capital (Bourdieu y Wacquant, 1995).

No sólo se hacen presentes las estructuras objetivas y subjetivas, sino que se evidencia la interrelación, pues el campo propicia el acercamiento a diversas posiciones y pone en juego el habitus de los agentes, éstos a su vez, disponen consciente o inconscientemente de apreciaciones y percepciones para mostrar al entorno objetivo (campo), el cual está influenciado por la posición del agente y sus construcciones incorporadas.

Cabe advertir que el factor de la temporalidad también influye en la relación dialéctica entre campo y habitus, por lo que es necesario reconocer, además de la trayectoria, el momento en el que se realiza el acercamiento a cierta realidad social para dar cuenta de las condiciones en las que se mueven los espacios sociales y su relación con los habitus de los agentes involucrados en un tiempo determinado (Bourdieu, 2011).

Campo – capital

La identificación de las formas de capital específico es necesaria para ingresar o pertenecer a un campo determinado. La relación entre campo y capital se explica mediante un círculo hermenéutico donde se considera que, para construir las formas de capital específico, es importante conocer la lógica específica del campo. Para lograr esta relación hermenéutica, se requiere que el agente cuente con el suficiente conocimiento que a su vez le permita distinguir todo lo implicado en él, por ejemplo, diferenciar a los individuos según las posiciones que ocupan en el campo, las líneas de acción y propiedades de los agentes de acuerdo con su habitus, capital y posición (Bourdieu, 1998; Bourdieu y Wacquant, 1995).

Al contar con los capitales requeridos en determinado campo además de que se asegura el posicionamiento del agente, se adquiere el beneficio de interactuar con el capital que ofrece el campo. En caso de no contar con el capital demandado, se tendrá la desventaja durante la interacción, complicando el desarrollo de las acciones por parte del agente, con la posibilidad latente de su expulsión en caso de no cubrir ese desfase (Bourdieu, 1997).

Los recursos adquiridos por los docentes constituyen el capital que les permite entrar en el juego pero también reconstruirlo mediante el establecimiento de relaciones dentro del campo, mismas que pueden dirigir el rumbo a las acciones de conservación o a las acciones de fuerza, ya sea por la inestabilidad que genera el desfase del capital requerido con el adquirido; o en su defecto, las relaciones de fuerza y de poder propiciadas cuando se ha identificado el capital del campo y es cuestionada su incorporación en el espacio de relaciones.

En el campo de la docencia universitaria, uno de los elementos que constituyen el capital institucionalizado requerido, tiene que ver con la adquisición de estudios profesionales, preferentemente de posgrado. La posición que ocupa el docente según el nivel de estudios, precisa relaciones diferenciadas, ya sea por la posición que ocupa en entornos externos a la institución derivados de su trayectoria académica o por otros factores del entorno universitario. El agente, reconocido como un docente con estudios de posgrado, se enfrentará en la posición que le corresponda poniendo en juego lo adquirido por su capital, de la relación establecida, dependerá la constitución del capital generado en el entorno donde se desempeñe mismo que le distinguirá de los demás agentes.

Habitus – capital

La relación entre las disposiciones y los esquemas estructurantes y estructurados (habitus) con el capital, se establece a partir de una doble vinculación con este último, es decir, con el capital del agente, así como con el que ofrece el campo.

Al analizar los capitales y el habitus de los agentes se pueden valorar las condiciones en las que se encuentra durante su proceso de interacción base o inicial que se efectúa en la familia, la escuela, religión. Conforme se posiciona en diversos campos, su capital y habitus se puede ir reestructurando; situación que hace referencia al habitus ya sea para la conservación o la subversión.

En cuanto al capital que ofrece el campo, se requiere contar con capitales y habitus afines al campo, pues ello permite que los agentes comprendan las reglas del juego con mayor anticipación. En caso de no adquirir los capitales culturales o sociales requeridos, las relaciones sociales dentro del campo, generarán mayor complicación, por consiguiente, tendrá que encontrar las estrategias que lo ayuden a detectar los vacíos en los capitales y habitus, para que después sean incorporados (Wacquant, 2018)

Conviene especificar o hacer notar que el capital adquirido o asumido ha sido integrado en los esquemas del habitus, lo cual precisa reestructurar apreciaciones y percepciones, mismo que será reflejado durante la relación dicotómica entre posiciones (campo) y disposiciones.

Cuando a un docente se le designa cierta nominación, de acuerdo con el capital obtenido, su visión o apreciación de la institución será influenciada por dicho atributo. Por lo tanto, la percepción sobre las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior puede ser diferente a la de un docente de tiempo completo, quien obtiene mayores facilidades para dedicarse a la investigación, en comparación con un profesor de tiempo parcial, que cuenta de acuerdo a las normas institucionales, con mayor carga de trabajo en el campo de la docencia.

Habitus, campo y capital

La relación triádica se presenta en el momento en que los habitus (disposiciones y esquemas) y los capitales adquiridos, interactúan en un campo según la posición ocupada. En el caso de promover un habitus de conservación, la relación resultante será en la inculcación que mantendrá el statu quo en los espacios donde se desenvuelve el agente. Pero si a su vez, se refiere a un habitus incorporado y se relaciona el capital cultural y social construido, se genera una ruptura en el campo, por lo que se propician relaciones de fuerza y de transformación en los campos, habitus y capitales.

La estructura del campo es definida por las relaciones de fuerza de los agentes, que se mueven según su capital, así como por su posición en el campo, mismo que establece sus estrategias y se evidencian en sus disposiciones (habitus) subversivas o conservadoras (Bourdieu y Wacquant, 1995). Esta relación triádica implica un principio de producción de prácticas distintivas, en las que se ponen de manifiesto una serie de propiedades que las hacen particulares del campo universitario y que a su vez pueden generar clasificación según los diversos espacios del entorno escolar, por ejemplo lo que provoca colaborar en las actividades académicas de uno o más programas de licenciatura, las agrupaciones de profesores para el trabajo colaborativo de acuerdo con las líneas de formación de cada programa educativo, así como los grupos de trabajo integrados con fines de fortalecimiento de la investigación o la gestión educativa creando redes de colaboración dentro y fuera de la institución escolar (Bourdieu, 1998).

Para definir la estructura del campo se parte de asumir la estructura de la distribución de las formas específicas de capital activas en él, es decir, se puede distinguir con la mayor proporción

de elementos posibles todas las posiciones implicadas en el campo y sus relaciones. No se puede partir de un proceso explicativo como mera intuición de una manera superficial o sólo distinguir lo que a simple vista se observa, lo que se requiere es que el proceso sea consciente y razonado (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Un docente que trabaja hacia una meta, de acuerdo con lo que la institución le ofrece, es cuando se posiciona en el campo y trabaja con las reglas y acuerdos establecidos (declarados o no). De acuerdo con la teoría de la acción, el docente tiene mayor posibilidad de generar acciones subversivas, si en primer lugar se posiciona para reconocer el escenario (se familiariza y trabaja bajo las reglas y acuerdos establecidos), en caso de no hacerlo de esta manera, se corre el riesgo de promover acciones con un limitado sustento. Es decir, si un docente no reconoce las bases pedagógicas y si además no reconoce el funcionamiento institucional relacionado con la docencia, sus acciones pueden dirigirse hacia la conservación (dejarse llevar por lo que otros agentes le planteen) o marcar relaciones de poder que no argumentan en su máxima expresión, es decir, una histéresis del habitus.

Habitus, campo y poder

El habitus constituido por un sistema adquirido de preferencias, principios de visión y de división, así como de estructuras cognitivas duraderas, es el que orienta las acciones en los campos donde el agente se relaciona y en donde se concentran capitales, tales como el cultural y el social. A su vez estas acciones están determinadas por el volumen y peso otorgado a los capitales según el sistema de preferencias que son determinantes en el sentido que les otorgan a los esquemas de

percepción, apreciación y de acción al campo del poder en correspondencia con los atributos adquiridos en los capitales, ya sea intelectual, económico, de negocios y social.

2.4. Los agentes sociales y actuantes

Los agentes sociales son los que se implican en el sistema de disposiciones y de esquemas (habitus), los cuales no sólo son definidos por factores externos y motivos internos; sino que son el resultado de la historia de los campos sociales y de la experiencia acumulada en las trayectorias determinadas según los campos donde están inmersos (Bourdieu y Wacquant, 1995). “El agente implicado en la práctica conoce el mundo... lo comprende... como evidente, precisamente porque se encuentra inmerso en él, porque forma un cuerpo con él, porque lo habita como si fuera un hábito o un hábitat familiar” (Bourdieu, 1999^a, p. 188).

Bourdieu y Wacquant (1995) explican que el agente bajo una estructura de habitus de inculcación, se implica entre las disposiciones, el capital cultural que le fue heredado y su posición, guiado por un sentido práctico dando paso a la implementación de estrategias para la conservación, es decir, hace lo que debe hacer. Estas acciones rebasan la conciencia y el significado que tiene en el agente, lo que se refiere como en estado de doxa, se asume como heredero de habitus pues “no necesita querer, es decir deliberar, elegir y decidir conscientemente para hacer lo apropiado, hace lo conveniente para los intereses de la herencia, de su conservación y su incremento” (Bourdieu, 1999^a, p. 200).

En caso contrario, el agente en un habitus por subversión es reconocido como actuante y consciente con el atributo de heterogéneo, por la subjetividad para autodeterminar las categorías de percepción y apreciación; así también es consciente al ser capaz de posicionarse en el campo recuperando su subjetividad y dominar la relación entre sus disposiciones y posición. El agente actuante no responde a la prescripción, sino al desarrollo de líneas de acción; está dotado de un sentido práctico que implica un sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y división, así como por la incorporación de estructuras cognitivas cambiantes, que se reflejan en los esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada (Bourdieu y Wacquant, 1995; Bourdieu, 1997).

Es el agente actuante que, al reconocer su historia, la posición en la que se mueve y su influencia en los diversos campos donde se relaciona de acuerdo con sus disposiciones se concibe como un ser con propiedades biológicas (mentales), físicas, de apreciación y de acción que se somete a un proceso de socialización “cuyo fruto es la propia individualización, ya que la singularidad del yo se forja en las relaciones sociales por medio de ellas” (Bourdieu, 1999^a, p. 177-178). En la medida en que el agente actuante reconozca de manera detallada los espacios de juego y de relaciones en determinado campo, hay mayor posibilidad de propiciar la reflexividad (Pérez, 2016) y de que sus márgenes de decisión y acción se amplíen. El agente actuante debe ser capaz de habituarse, de familiarizarse en el campo donde se desenvuelve desde el lugar en el que se posiciona con el propósito de comprender las prácticas y reglas de juego para responder de la mejor manera o incluso para ser capaz de propiciar la subversión y, por ende, convertirse en creador e innovador en el ámbito de la acción.

Desde la teoría de la acción, el docente se concibe como un profesional con una historia incorporada, dotado de un habitus y no como un profesional inerte desprovisto de un pasado (Bourdieu y Wacquant, 1995). Es en las instituciones educativas donde pone en juego sus habitus y capitales adquiridos, ya sea por conservación o por construcción, propiciando una interacción con los espacios de relaciones y de juego que ofrece el campo universitario y sus capitales. Desde la historia incorporada reflexiva y las condiciones de trabajo universitario, se generan los esquemas de percepción y apreciación por el agente, quien establece los criterios por medio de los cuales se producen las relaciones en su práctica docente.

III. Diseño Metodológico

Acercarse desde una visión comprensiva a los profesores de una Institución de Educación Superior del Estado de Nayarit que son reconocidos por implementar innovaciones en los procesos de aprendizaje de los estudiantes para develar las circunstancias por las cuales generan subversión, asociada a la innovación de sus prácticas, implicó proyectar de manera clara y fundamentada el proceso metodológico que permitiría aprehender a través de distintas fases, la realidad educativa que interesaba explorar. Había claridad de que a partir del conjunto ordenado de pasos metodológicos previstos en la recolección, análisis y procesamiento de la información de campo, existían posibilidades para explicitar las maneras en que los principales elementos subversivos presentes en la práctica docente producen innovaciones en su campo de acción, además de esas posibilidades se tenía la oportunidad de poder dar cuenta de las razones por las que los profesores recrean y/o cambian las reglas impuestas por la institución y, por ende, por la política educativa.

En la formulación del proyecto de acción que enmarca las decisiones y las actividades previstas en las diferentes fases del proceso de la investigación se tomaron en cuenta el objeto y los propósitos del estudio, elementos de la innovación en la educación superior, así como núcleos de significado de la teoría de la acción. De esta manera, el conjunto de previsiones, condiciones, decisiones y actividades que dieron respuesta a la pregunta de investigación son elementos constitutivos que se desarrollan en este capítulo.

En un primer momento se presentan los principales rasgos del enfoque y del método de investigación, así como las razones que dan cuenta de su elección; enseguida se incluyen elementos del contexto donde se llevó a cabo el estudio y la negociación de acceso. Los criterios de selección

de los participantes, los principios éticos que se han marcado como ejes del proceso y las características que los describen, se especifican en las subsiguientes secciones. En la parte final, se explica la forma en la que se recolectó la evidencia empírica a través de diversas técnicas e instrumentos, el modo de proceder en el análisis de los datos, la posición del investigador y los elementos relacionados con la validez y confiabilidad.

3.1. Enfoque de investigación

Dado el interés por explicar el conjunto de esquemas conformados en diversos trayectos de la vida de los profesores y las disposiciones estructuradas - estructurantes que constituyen el habitus de la práctica docente caracterizada por la innovación, se decidió adoptar el enfoque cualitativo, pues además de pensar en procesos participativos, colaborativos y dialógicos, permite por sus características que la investigación se realice en contextos específicos desde una perspectiva holística (Sautu, 2005).

Entre los rasgos que distinguen al enfoque cualitativo y que además guardan relación con los planteamientos de Bourdieu y que, por lo mismo convergen con los intereses de este estudio, sobresalen los siguientes:

- Concibe a la *comprensión como un principio epistemológico* que ayuda a explicar el conocimiento mediante la interpretación de acontecimientos de la realidad social. Considera no solo los motivos y creencias que influyeron en las acciones y circunstancias implicadas en la práctica, sino las estructuras mismas como aspectos de

la realidad objetiva que está en diálogo con la dimensión subjetiva. Al entender el fenómeno desde el punto de vista de los profesores que participaron en el estudio, se tuvo la posibilidad de orientar el análisis de forma detallada con respecto de las reglas o situaciones sociales que se recuperaron a través de conversaciones reiteradas (Flick, 2007; Hernández, 2012; Taylor y Bogdan, 1994). Este principio se asocia a lo que Bourdieu denomina comprensión práctica de los actos y discursos, lo que significa que el investigador debe explicar e interpretar de forma detallada el sentido que el docente le otorga a sus actos de acuerdo con sus percepciones, apreciaciones y visiones en relación con un marco de determinismo estructural e histórico, sin que ello implique que se desconozcan las posibilidades de opción y por ende, de estrategia en el sentido que se acepta la existencia de márgenes de autonomía individual (consciente o inconsciente), es decir, las posibilidades de elección que un profesor tiene con respecto a su práctica.

- Plantea la *pluralización de los mundos vitales* a partir de un proceso que permite una construcción que incluye diversas versiones de la realidad, sin pretender fijar generalidades. En el estudio de las relaciones sociales se considera lo cambiante del entorno y su influencia en las decisiones y actividades de las personas, por ello, la importancia de realizar estudios que recuperen experiencias particulares a partir de exploraciones detalladas según el tiempo, el espacio y las perspectivas de los participantes (Flick, 2007; Taylor y Bogdan, 1994).
- *Reconoce que la fuente principal de información es el individuo*, el cual se concibe como un agente que crea y recrea los espacios sociales donde se relaciona. Al ser la fuente de

información se tuvo la posibilidad de recuperar situaciones y fenómenos sociales a partir de sus visiones, esquemas generativos, conversaciones y discursos que produce en relación con un espacio social (Flick, 2007). Desde las visiones y perspectivas de los profesores universitarios que están mediadas por lo social se comprende el habitus del docente desde su propia revelación (Bourdieu y Wacquant, 1995).

- *Implica un razonamiento inductivo*, pues tiene como propósito explorar ciertos fenómenos de acuerdo con las explicaciones de las personas y del contexto en un determinado tiempo y espacio. Por lo mismo, no se recolectaron datos para promover modelos o someter a prueba las hipótesis, sino para buscar explicaciones y construir comprensiones (Sautu, 2005; Taylor y Bogdan, 1994). Este principio se relaciona con la perspectiva estructural constructivista, en tanto se reconoce que las personas en general y los profesores en particular aportan información valiosa desde una visión que por supuesto está en diálogo con las estructuras sociales. Al ser las propias explicaciones susceptibles de análisis e interpretación, se convierten en un corpus valioso y útil para dar cuenta del habitus de los docentes universitarios.
- Se pronuncia por una *perspectiva holística*, en el sentido que se conciben los fenómenos como un todo, en donde su historicidad y las circunstancias actuales se toman en cuenta. El investigador puede profundizar en las explicaciones del fenómeno que le interesa comprender a partir de que reconoce la relación dialéctica que existe entre lo micro y lo macro, es decir, entre las estructuras objetivas y subjetivas que constituyen el habitus con historia incorporada (Bourdieu y Wacquant, 1995; Hernández, 2012; Taylor y Bogdan, 1994).

- Considera que los métodos son *humanistas* debido a la relación que el investigador establece con las personas. Cuando el agente proporciona la información requerida para un determinado estudio, crea un lazo con el observador social, quien llega a reconocer intersubjetivamente su sentir, pensar, percibir y actuar, así como la forma en la que interactúa en determinado campo social. Por su sentido humanista, la interacción con los informantes se da de manera natural, generando un ambiente de confianza y discreción (Taylor y Bogdan, 1994).
- Señala que la validez de las investigaciones se logra a partir de que se obtiene *el conocimiento directo de la vida social*. Este atributo se consigue a través de *lineamientos orientadores* que posibilitan el uso de procedimientos flexibles, sin sacrificar el rigor metodológico; el investigador deberá alejarse de sus creencias, perspectivas y predisposiciones para recuperar y entender intersubjetivamente la de los informantes. En el proceso *nada se da por sobrentendido* (Hernández, 2012; Taylor y Bogdan, 1994).
- Reconoce que, por la familiaridad en estudios de la vida cotidiana, todos los fenómenos y las personas son factibles de ser investigados (Hernández, 2012; Taylor y Bogdan, 1994).

La investigación desde un enfoque cualitativo se orienta hacia la comprensión de una determinada situación mediante diferentes *posiciones teóricas* y procedimientos metodológicos. En este caso al tener como eje la interpretación de los actos y acciones del profesor universitario a partir de sus percepciones e ideas construidas en esa relación dialógica con el mundo social, se hace necesaria una interacción que permita al investigador recuperar su discurso y su posición en

las estructuras sociales (Flick, 2007; Hernández, 2012; Sautu, 2005). Estas características del enfoque cualitativo son compatibles con los propósitos de esta investigación, en especial con el que alude a la recuperación de percepciones e ideas que han construido los docentes acerca de su práctica en interacción con la estructura social. Acercarse desde esta visión con el profesor universitario para conocer y comprender sus disposiciones y estrategias, además de que permite dar cuenta de las razones por las que genera prácticas innovadoras, facilita que se expliciten de manera comprensiva la diversidad de construcciones de la realidad según, su historia, el contexto y la posición de cada uno.

3.2. Método de investigación

Entre los métodos que forman parte de la investigación cualitativa, se mencionan el interpretativo básico o hermenéutico, la teoría fundamentada, los estudios de caso, los etnográficos, el análisis narrativo, la investigación crítica y la etnometodología. Cada uno plantea principios, mecanismos y procedimientos para determinar lo que se pretende explorar, la manera de acercarse al fenómeno, así como las decisiones desde dónde se establece lo que se incluye y excluye de la realidad estudiada (Sautu, 2005).

Al igual que el enfoque, la selección del método también depende de los principios clave de la perspectiva teórica y de la forma en la que el investigador pretende aproximarse a la realidad para lograr los propósitos y dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo es el habitus del profesor universitario que genera subversión en las acciones asociadas con la innovación en un campo objetivamente regulado?

Dado el interés del estudio por construir explicaciones comprensivas, se optó por la selección de algunos elementos de la etnometodología que guardan correspondencia con la teoría de la acción de Pierre Bourdieu y de otros que la complementan, sin que ello significara perder de vista la relación dialéctica que hay entre el objetivismo y subjetivismo. A decir de Dukuen (2012), la teoría de la acción “permite comprender la noción de habitus, la continuidad y perseverancia de la práctica a partir de la adquisición de disposiciones transferibles, y la perspectiva etnometodológica, da posibilidades para que el investigador se enfoque en la génesis, incorporación, puesta en práctica y transformación de las disposiciones en la interacción” (p.15). En síntesis, la etnometodología permite mostrar la manera en que se generan procesos de adquisición práctica (etnométodos), así como del desarrollo de sentidos prácticos a partir de la referencia del habitus de Bourdieu. Por tanto, la etnometodología se enfoca en el estudio de los métodos prácticos, y por tanto observables-comunicables, producidos en la interacción entre agentes. Estos métodos se recuperan mediante una explicación detallada sobre la manera en que se emprenden determinadas acciones (Sánchez, 2008).

Si bien Bourdieu a partir de sus primeras experiencias etnológicas en Argelia, hace algunos cuestionamientos a la fenomenología y en particular, al abordaje etnometodológico por considerar que su enfoque privilegia esencialmente la interacción, es decir, la relación entre los individuos agrupados sin considerar la influencia de las estructuras objetivas, Dukuen (2012) explica que tales cuestionamientos son infundados, pues se ha demostrado que el sociólogo francés las emite desde una interpretación parcial de la etnometodología y de sus aportes. Para mostrar que hay una compatibilidad entre ambos aparatos críticos, el autor señala que en la publicación *Estudios en etnometodología* se muestra de manera amplia la forma de realizar un razonamiento práctico a

partir de la relación entre las estructuras objetivas y las subjetivas, en tanto ayuda a develar los métodos que el agente utiliza en su vida cotidiana, en los cuales está presente la influencia de las estructuras sociales.

Al reconocer que la etnometodología se enfoca en el sentido práctico a partir de la visión de la persona, en este caso del docente, desde relaciones intersubjetivas que establece con el mundo social, se visualizaron posibilidades para entender las circunstancias prácticas a través de un acercamiento a su razonamiento de la vida cotidiana, mismo que como ya se ha señalado, está influenciado por las estructuras objetivas que las hace visibles en la acción (Sánchez, 2008).

Para comprender el habitus mediante la perspectiva etnometodológica, se hizo un acercamiento a la génesis, incorporación y puesta en práctica de disposiciones, esquemas de apreciación y esquemas productores de prácticas y con ello, se interpretaron las transformaciones propiciadas por esa interrelación entre esquemas objetivos y la vida del día a día del docente (Dukuen, 2012; Sánchez, 2008). En esta explicación, el relato que ofrece la etnometodología como recurso para la investigación fue clave, pues permitió recuperar desde la perspectiva de los agentes su experiencia y saber (capital) que ponen en juego en su práctica docente. En las descripciones y explicaciones de su práctica y del sentido que le atribuye de acuerdo con su trayectoria y la influencia de las estructuras relacionadas con la innovación de carácter exógena, la conversación y el relato se convirtieron en estrategias poderosas para el acopio de datos.

3.3. Contexto de la investigación

Elementos generales

La investigación se realizó en una universidad pública autónoma ubicada en la región occidente de la república mexicana que en 2019 cumplió 50 años de formar profesionales. Esta Institución de Educación Superior (IES) adquirió su autonomía seis años después de su conformación, lo que representó libertad para decidir sus propios estatutos, la oferta educativa según las necesidades del contexto, así como la elección de las autoridades internas (UAN, 2017^a).

Su oferta educativa se estructura por áreas académicas que, a su vez, agrupan a diferentes escuelas denominadas unidades académicas (UAN, 2018). Para este estudio, se ha tomado la decisión de seleccionar del Área académica de Ciencias Sociales y Humanidades, a la Unidad Académica de Educación y Humanidades conformada por cuatro programas de licenciatura:

Programas de licenciatura de la Unidad Académica de Educación y Humanidades

Programas educativos	Año de creación
Licenciatura en Ciencias de la Educación	1989
Licenciatura en Educación Infantil	2016
Licenciatura en Filosofía	2003
Licenciatura en Lingüística Aplicada	2010

Tabla 1. Datos obtenidos de los planes de estudio de cada programa de licenciatura (Elaboración propia)

Si bien este estudio es factible de realizar en otras unidades académicas de la institución, dada la diversidad de perfiles, prácticas, visiones y apreciaciones, se seleccionó a esta Unidad

Académica por la relación directa que tienen los perfiles de egreso de los programas de licenciatura que ahí se ubican con el campo educativo en general y con la docencia en particular. Por el énfasis que tienen los objetos socio profesionales en esos campos de conocimiento, el profesor que acompaña los procesos formativos de los estudiantes en los trayectos curriculares, ha de mostrar experiencia docente en la educación superior, conocimientos sólidos en el área educativa, y un amplio dominio de las teorías y modelos pedagógicos, así como sus implicaciones en la práctica. Desde este saber se espera su compromiso en la formación de profesionales con especialización en el campo educativo.

Modelo educativo

Como producto de las reformas educativas de las últimas décadas en el país, las IES en general implementaron variadas acciones para impulsar modelos educativos centrados en la formación y el desarrollo de competencias. En el caso del estado de Nayarit, la universidad implementó en el año 2001 las bases para una reforma académica bajo los principios del aprendizaje centrado en la persona, la formación integral y flexible a lo largo de toda la vida y, el impulso al autoaprendizaje del estudiante (UAN, 2001). A fin de que esos principios se vieran reflejados en la acción docente del personal en servicio, la institución marcó de manera prioritaria el fortalecimiento de la formación de los profesores en estudios de posgrado, la preparación en el ámbito pedagógico con énfasis en el paradigma centrado en el aprendizaje y el trabajo colaborativo mediante la integración de diversos grupos para impulsar la docencia, investigación y gestión.

En el campo de la docencia, se espera que el profesor además de que diseñe y promueva estrategias innovadoras centradas en el aprendizaje de los alumnos, sea un investigador con capacidad reflexiva y con visión amplia de la realidad para intervenir creativamente en ella. Los procesos de planificación de la práctica docente han de estar encaminados a que los alumnos construyan conocimiento y utilicen los saberes teóricos, procedimentales, metodológicos y axiológicos en diversos contextos. Los recursos tecnológicos se visualizan como los medios que ayuden a la creación de ambientes de aprendizaje diversificado e interactivo.

La relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes, se ha de caracterizar por la apertura, la cercanía y el acompañamiento; por la ayuda que se les brinde a los alumnos para que reelaboren el conocimiento mediante procesos participativos y flexibles según las condiciones académicas de cada uno. La evaluación del aprendizaje se concibe como un espacio de diálogo y reflexión permanente del proceso y los resultados de aprendizaje. La evaluación formativa se establece como el eje clave para promover el perfil profesional y la sumativa ha de estar estrechamente relacionada con la primera, la cual evidencia los criterios de acreditación, certificación y promoción de estudiantes en cada espacio curricular al interior de la institución educativa. La Universidad plantea la importancia de preparar a los estudiantes para ser evaluados por organismos externos a la institución que los acredite y certifique como egresados que se reconocen por sus desempeños académicos (UAN, 2002; UAN, p. 2018).

Espacios de relaciones entre docentes

De acuerdo con la estructura, la organización y el modelo educativo de la institución, el trabajo en equipo adquiere relevancia ya que, entre otras cuestiones, los profesores han de atender de manera colaborativa, con eficacia y eficiencia las diversas funciones sustantivas: docencia, investigación, gestión y vinculación. Particularmente para la tarea de docencia, se tiene prevista una comunicación permanente entre profesores a través de grupos de trabajo denominados *academias*, los cuales se constituyen de acuerdo a las líneas de formación que privilegia cada plan de estudio. Su propósito principal es el fortalecimiento de las actividades relacionadas con los procesos de planificación, desarrollo y evaluación del aprendizaje (UAN, 2017b). Por la importancia que adquiere el trabajo conjunto, los profesores tienen asignado en su carga horaria un tiempo para que se involucren en las academias que corresponden a las líneas de formación de los espacios curriculares en los que participan en cada periodo escolar (enero-junio, agosto-diciembre e intensivos de verano e invierno).

Del personal docente de la Unidad Académica de Educación y Humanidades

Son 78 docentes adscritos a la unidad académica, 45 son de *tiempo completo* y 33 de *medio tiempo y/o de contratación por horas*. 24 del total de profesores, además de la docencia realizan funciones directivas o académico-administrativas en diversas áreas de la universidad. En la siguiente tabla se muestra la distribución de los profesores según el tipo de contratación y el nivel de estudios con el que cuentan.

Docentes por tiempo de dedicación y nivel de estudios

Docentes por tiempo de dedicación	Nivel educativo			Total
	Licenciatura	Maestría	Doctorado	
Tiempo completo	3	31	11	45
Medio tiempo	0	2	0	2
Por horas o por asignatura	10	20	1	31
Total	13	53	12	78

Tabla 2. Fuente: Secretaría de Educación Pública del formato 911 Estadísticas de Educación Superior ciclo escolar 2019-2020

En el ciclo escolar 2019-2020, se reportaban 65 docentes con estudios de posgrado; 53 han formado en programas de maestría y 12 en doctorado³. Los que tienen nivel de licenciatura, así como los que cuentan con estudios de maestría, participan en procesos formativos en diversos programas del país y del extranjero, por lo que, en los siguientes años se incrementará el número de docentes con grado de maestría y de doctorado. Con ello, la universidad pretende generar condiciones para mejorar la productividad académica a partir de que los profesores desarrollen las habilidades de investigación que incidan en el análisis y atención de las necesidades del entorno y en el fortalecimiento de su práctica docente (UAN, 2019).

Con respecto a la antigüedad del personal docente, 2 tienen entre 1 a 4 años, 61 se ubican en el rango de 5 a 19 años de servicio en la universidad y 15 de ellos tienen de 19 a más de 30 años. En cuanto a la edad, 30 tienen entre 30 y 39 años cumplidos, 28 docentes entre los 40 y 49 años, 2 docentes se ubican entre los 20 a 29 años y el resto tiene de 50 a más de 65 años.

³ Durante ese ciclo escolar, de noviembre de 2019 a enero de 2020, se realizó la consulta para la selección de los participantes.

3.4. Negociación de acceso al campo de estudio

Taylor y Bogdan (1994) señalan la importancia que tiene el ambiente de confianza en todas las fases de la investigación, por ello la necesidad de construirlo con y entre los participantes a fin de lograr una colaboración que ayude a entender las prácticas cotidianas en espacios de reflexión compartida.

Con el propósito de contar con la colaboración en primera instancia de los directivos de la unidad académica en el desarrollo de la investigación, hubo un acercamiento con la coordinadora del área académica, la directora, el subdirector administrativo y la coordinadora de desarrollo estratégico. En ese encuentro además de presentarles los objetivos y los principales rasgos del estudio, se les solicitó permiso para establecer comunicación con las coordinadoras de programa, los profesores y los estudiantes para obtener la información necesaria que permitiera identificar a los participantes. De igual manera se les hizo la petición para mantener comunicación con los profesores que resultaran seleccionados y que hubieran dado su consentimiento para participar en el estudio.

3.5. Los participantes

De acuerdo con las bases conceptuales, teóricas y metodológicas que dan sustento a esta investigación, los participantes se conciben como agentes activos, cambiantes, con capacidad reflexiva, que crean y recrean los espacios en los que interactúan, además de que identifican y dan

cuenta de su historicidad. La fuente principal de información en esta investigación es el docente universitario que es reconocido por estudiantes, homólogos y autoridades educativas por ser innovador en su práctica docente.

Criterios de selección

Si bien, en la investigación cualitativa existen variados tipos de muestreo para la selección de los participantes, en este estudio se tomó la decisión de utilizar el muestreo por casos típico ideal como estrategia de selección intencional y deliberada. Las razones que fundamentan su elección se asocian con las ventajas que ofrece, entre ellas: que permite considerar la interrelación de un número de rasgos entre unas cuantas personas; que se puede reconocer al caso ideal, pues los informantes son parte del entorno en el que se desenvuelven, es decir, que desde dentro, distinguen a quienes realizan prácticas docentes innovadoras; que al recuperar las opiniones de los participantes, se obtiene un consenso de opiniones y que la participación de las personas es voluntaria (Flick, 2007; Martínez, 2012; Rodríguez, Gil, García, 1999).

De acuerdo con el procedimiento de esta estrategia, se requiere del desarrollo de un perfil de atributos esenciales previamente definido por el investigador que debe cumplir el sujeto a elegir y con base en el mismo, buscar al que más se adapte (Martínez, 2012; Rodríguez, Gil, García, 1999). Es conveniente señalar que la ideación de ese perfil se realizó con base en los principios de la Teoría de la Acción y de la innovación, los cuales ayudaron a explicitar el mejor caso que realiza prácticas educativas innovadoras (Goetz, y LeComte, 1988 citado en Rodríguez, Gil, García, 1999)

y con ello, identificar tipos personales en la unidad académica de la universidad que se ajustaran a ese ideal.

Los rasgos que sirvieron para construir el perfil ideal son los siguientes:

- La disposición, actitud e inclinación ante el cambio, aprovechando aciertos y errores:
 - Trabaja en condiciones cambiantes, crea prácticas adaptadas a situaciones renovadas.
 - Evidencia capacidad para aprender continuamente.
 - Sugiere formas diferentes para trabajar.
 - Utiliza elementos o recursos de otras áreas o disciplinas y los adapta al entorno educativo.
 - Trabaja en condiciones de inestabilidad.
 - Reconoce el error y lo asume para propiciar el cambio.
- El trabajo colaborativo en un ambiente de confianza con docentes, estudiantes, agentes externos a la institución, etc.
 - Se aleja de sus apreciaciones para ver, escuchar y preguntar al otro.
 - Participa en diversos grupos de diálogo.
 - Propicia el trabajo colaborativo.
 - Construye un ambiente de confianza.
- Las oportunidades para realizar la transferencia del conocimiento.

- Sabe comunicar sus ideas.
- Reflexiona sobre su práctica basándose en sustentos teóricos.
- Demuestra su interés por aprender de manera permanente.
- Considera en sus explicaciones o aportaciones una amplia visión de la sociedad y del mundo.
- Posibilita la relación entre el conocimiento y el individuo.

Selección de los participantes en la investigación

Con base en los rasgos o atributos de selección, se diseñó un cuestionario (Anexo 1) para ser aplicado a directivos de la unidad académica, a docentes y a estudiantes de los cuatro programas educativos de licenciatura, ello con la idea de identificar a los profesores que, desde la perspectiva de estos agentes, cumplieran con ese perfil ideal.

Se consideró la participación de profesores con funciones directivas, pues desde su rol cuentan con información valiosa de los profesores y sus prácticas docentes. Entre éstos se contempló a la coordinadora del área académica de ciencias sociales y humanidades, la directora de la unidad académica, la coordinadora de desarrollo estratégico, el subdirector administrativo y las coordinadoras de los programas educativos. El total de docentes adscritos a la unidad académica y con asignación de carga horaria en el ciclo escolar 2019-2020 era de setenta; población a la que también se decidió incluir como informante clave.

La cantidad de estudiantes que aportaron información a través del cuestionario fueron noventa y siete, mismos que se ubicaban en el último periodo escolar. En la base de esta decisión sobresalía el conocimiento y experiencia que tenían ya que por su avance en el trayecto formativo del programa conocían a la totalidad de docentes de los programas educativos.

En la siguiente tabla se muestra el número de docentes y estudiantes por programa educativo que contestaron el instrumento durante los meses de noviembre de 2019 a febrero de 2020:

Docentes y estudiantes que respondieron el cuestionario por programa educativo

Programas educativos	Número de docentes	Número de estudiantes
Licenciatura en Ciencias de la Educación	21	58
Licenciatura en Educación Infantil	9	27
Licenciatura en Filosofía	8	1
Licenciatura en Lingüística Aplicada	11	7
Total	49	93

Tabla 3. Fuente: Elaboración propia

A partir del procesamiento de la información obtenida a través del instrumento aplicado a los informantes, se identificaron los nombres de los docentes que por sus características se adaptaban al perfil tipo ideal. De ese total, se seleccionaron a los que tuvieron más menciones por programa académico.

Los profesores señalados por programa son los siguientes:

Programa educativo	Clave del docente*
Licenciatura en Ciencias de la Educación	LCED1
	LCED2
Licenciatura en Educación Infantil	LEID1
	LEID2
Licenciatura en Filosofía	LFD1
Licenciatura en Lingüística Aplicada	LLAD1

* Para respetar el anonimato de los docentes, se ha registrado una clave que en lo sucesivo será utilizada para referirse a cada uno.

Tabla 6. Elaboración propia

A estos docentes que decidieron participar de manera voluntaria se les entregó la *carta de consentimiento informado* (anexo 2), cuyo contenido contempla lo siguiente:

- Las finalidades de la investigación y el compromiso que se asume desde el rol de investigador durante la obtención, el análisis e interpretación de los datos.
- La técnica e instrumentos previstos para la recolección de datos.
- Los tiempos aproximados en el desarrollo de la entrevista.
- El uso de recursos tecnológicos en la entrevista.
- La presentación del informe a los participantes una vez concluido el proceso de la investigación.

Como parte de la negociación con los participantes, también se les dio a conocer el compromiso ético del investigador (Santos y De la Rosa, 2017):

- Utilizar la información exclusivamente para los fines que la investigación persigue.
- En ningún momento del análisis de la información que se presente en los reportes parciales y finales, se revelará el nombre de los participantes.
- En la relación establecida con los docentes participantes debe priorizar un ambiente de confianza y respeto a las ideas, visiones, percepciones y acciones (Taylor y Bogdan, 1994).

Caracterización de los participantes

A partir de las bases de la Teoría de la Acción de Pierre Bourdieu relacionadas con el capital cultural y social, se consideraron elementos para caracterizar a los profesores participantes en el estudio. Para contar con la información que ayudara a describirlos, se revisaron los indicadores educativos, las bases de datos de la escuela, Curriculum vitae, así como los resultados obtenidos del cuestionario que contestaron directivos, profesores y estudiantes de la unidad académica y que se usaron para la identificación y selección de los docentes. Los elementos que se tomaron en cuenta con respecto a su posición en el campo -status laboral- fueron los siguientes: Programa Educativo en el que colabora, antigüedad, condición laboral, tipo de contratación y dedicación laboral. En lo referente al capital adquirido se contempló el perfil profesional, la formación inicial y la continua; los reconocimientos externos, tales como Perfil Deseable del

Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), Sistema Nacional de Investigadores, los reconocimientos internos que ha otorgado la institución, además de los atributos señalados en el cuestionario.

Esta caracterización se tornó relevante, en tanto ayudó a recuperar en una primera instancia el capital social y el capital cultural adquirido como producto de las relaciones en los campos donde ha participado, en especial los relacionados con sus trayectorias de formación. Con esa información se pudo conocer de manera genérica los principales rasgos personales (sexo y edad) que ayudaron a identificar al grupo social donde se ubica cada uno de los profesores, pero también de los profesionales que, al estar asociados con la práctica docente, con sus disposiciones, actitudes e inclinaciones, representaban un contexto de significado útil. A partir de esta caracterización se logró un primer acercamiento con esos capitales, sin que ello signifique que se haya logrado la profundización que se requiere. A continuación, se muestra la caracterización correspondiente de cada participante:

LCED1. Docente de sexo femenino con 20 años de antigüedad y dedicación laboral de tiempo completo. Obtuvo el título de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el año de 1998, el grado de Maestra en Planeación de la Educación Superior en el 2002 y actualmente es Doctorante en Liderazgo y Dirección de Instituciones Educativas. Tiene vigente el reconocimiento a Perfil Deseable otorgado por PRODEP; ocupó un cargo directivo durante el periodo rectoral de 1998 a 2004 en el área de planeación institucional y fue coordinadora del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación durante el periodo de 2014 a 2019. Actualmente es Coordinadora de Desarrollo Estratégico de la

Unidad Académica de Educación y Humanidades. Durante su trayectoria, ha participado en procesos de planificación para el financiamiento de proyectos federales, en estudios de pertinencia social y como panelista en diversas mesas de análisis durante las reformas académicas y la construcción de planes de desarrollo institucional. Ha colaborado en investigaciones realizadas en el campo de la pertinencia social. Entre los atributos que estudiantes, docentes y directivos reconocen, es una docente con disposición, con una actitud e inclinación hacia el cambio, capaz de reconocer los errores. También la consideran como una persona que evidencia su capacidad para aprender de manera permanente y continua.

LCED2. Docente de sexo masculino con 25 años de antigüedad y dedicación laboral de tiempo completo. Realizó estudios para Maestro en Educación Primaria y la Licenciatura en Pedagogía, la maestría en Educación Superior y la maestría en Pedagogía. Es doctorante en Ciencias de la Educación. Obtuvo el reconocimiento a Perfil Deseable otorgado por PRODEP de 2008 a 2019. Ocupó cargos directivos en la entonces Facultad en Ciencias de la Educación (1990-2005) y ha fungido como coordinador de posgrado, de educación continua y subdirector académico. También fue responsable de las reformas educativas y de la actualización del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación (planes de estudio 1997 y 2003). Participó en el diseño del plan de estudios de la licenciatura en Psicología Educativa en el año 1997 y fue coordinador de la academia de investigación educativa en el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación y del Cuerpo Académico de Educación y Sociedad; ha sido responsable de investigaciones sobre la práctica del profesorado efectuadas en los diversos tipos y niveles educativos. En

educación básica, se desempeñó como docente de educación primaria hasta el año 2019. Estudiantes, docentes y directivos coinciden en que muestra facilidad para realizar la transferencia del conocimiento. Sus aportaciones y explicaciones permiten que sus alumnos desarrollen una visión amplia de la sociedad y del mundo a partir de sustentos teóricos. Además de ello, le reconocen su interés por el aprendizaje a lo largo de la vida.

LEID1. Docente de sexo femenino con 13 años de antigüedad y dedicación laboral de tiempo parcial. Es Licenciada en Educación Preescolar (1993) y Licenciada en Educación Media Superior para la enseñanza del inglés (1994). Obtuvo el grado de Maestra en Educación Superior en el año 2005. En la institución ha participado en el diseño curricular de los programas de profesional asociado en puericultura (2010) y de Licenciatura en Educación Infantil (2016). Ha sido coordinadora de academias en los programas de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación Infantil, por lo tanto, colabora como docente en ambos programas, pero con mayor carga en la Licenciatura en Educación Infantil. Ha colaborado en investigaciones realizadas en el nivel educativo de preescolar. En educación básica, se ha desempeñado como docente de educación preescolar (1993-2018), fue directora interina en 2006 y 2010. A partir de 2019 y a la fecha es supervisora de jardines de niños. Entre los atributos que los estudiantes le reconocen destaca la manera en que propicia el trabajo colaborativo en un ambiente de confianza y la forma en que adapta su práctica a situaciones renovadas. Sus homólogos consideran que se caracteriza, por trabajar en condiciones cambiantes y por mejorar su práctica a partir de que aprovecha los aciertos y errores.

LEID2. Docente de sexo femenino con 8 años de antigüedad, su dedicación laboral es de tiempo parcial. Es licenciada en Psicología (1989), Maestra en Ciencias de la Educación (2016) y especialista en Psicopedagogía. En la institución ha participado en el diseño curricular del programa de Licenciatura en Educación Infantil (2016). Colabora como docente en los programas de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación Infantil. Desde el año 2016 a la fecha es la encargada del programa de profesional asociado en puericultura. Fuera de la institución se ha desempeñado como docente en diversos niveles educativos (educación secundaria, licenciatura y maestría) y ha sido coordinadora del área psicopedagógica en el nivel de educación secundaria. De acuerdo con la consulta realizada, los estudiantes opinan que sabe trabajar propiciando ambientes de confianza y de colaboración. Los docentes y directivos señalan que muestra una actitud favorable para crear prácticas adaptadas a situaciones renovadas y un interés por aprender continuamente.

LFD1. Docente de sexo femenino con 7 años de antigüedad, su dedicación laboral es de tiempo completo. Es licenciada en Filosofía, maestra en Humanidades con especialización en Filosofía Contemporánea y actualmente es coordinadora del programa de Filosofía. Es miembro de la Asociación Mexicana de Licenciaturas en Filosofía (AMELIF) y de la Asociación Filosófica de México. Ha colaborado en proyectos de investigación y también ha participado como conferencista, ponente y asistente en diversos eventos académicos en el país. Fuera de la institución se ha desempeñado como docente en los niveles de educación superior y media superior. Para los estudiantes, docentes y directivos es una profesional que sabe trabajar en condiciones cambiantes, con capacidad y disposición

para aprender de manera continua y aprovechar aciertos y errores para enriquecer su práctica.

LLAD1. Docente de sexo masculino con 28 años de antigüedad, su dedicación laboral es de tiempo completo. Realizó estudios de Licenciatura en Turismo (1993) y en Educación en el campo de la enseñanza del inglés (1998); cuenta con una especialidad en Educación Superior (1998). Su Maestría en Lingüística Aplicada (2000) y el Doctorado en Lingüística Aplicada (2007) los realizó en el extranjero. Tiene vigente el reconocimiento a Perfil Deseable otorgado por PRODEP y el SNI nivel I. En la institución participó en el diseño de los planes de estudio de Licenciatura y Maestría en Lingüística Aplicada, de los que posteriormente fue coordinador. Colabora como docente en los programas de Licenciatura en Lingüística Aplicada y el Doctorado en Ciencias Sociales. Para los estudiantes, el docente muestra actitud favorable ante el cambio, por lo mismo su práctica la adapta y la renueva. Mientras que los docentes resaltan el atributo de su facilidad por propiciar trabajo colaborativo en ambientes de confianza, los directivos destacan su facilidad para transferir el conocimiento, aportar y explicar.

3.6. Recolección de datos

Ya se ha señalado que al establecer una relación dialéctica entre las estructuras objetivas y las subjetivas, se recupera el habitus. De acuerdo con la etnometodología hay dos principales planteamientos necesarios para lograr tal cometido: el primero especifica que la acción se hace

evidente por medio de la interacción de rasgos estructurales estables y recurrentes que permanecen inconscientemente debido a su repetición durante las relaciones sociales, en palabras de Bourdieu, corresponden al habitus inculcado. El segundo planteamiento resalta que la acción comunicativa se encuentra doblemente contextualizada, pues derivado de las expresiones diferenciadas, se va renovando el escenario (Sautu, 2005). Estos últimos rasgos equivalen a lo que en la Teoría de la Acción se denomina habitus incorporado.

Comprender las disposiciones, apreciaciones y percepciones relacionadas con las estructuras objetivas y subjetivas que han influido en la práctica docente a partir del discurso del profesor fue una acción que ayudó a entender el habitus relacionado con la innovación, por ello la recolección de datos se realizó desde esos focos conceptuales que aporta la perspectiva teórica y que, además, son congruentes con los objetivos, preguntas de investigación. Es importante mencionar que esas categorías teóricas -disposiciones, apreciaciones, percepciones...- no necesariamente determinaron ni estructuraron las categorías producto del proceso de análisis de los datos empíricos, ya que solo se utilizaron como base para obtener información relacionada con la constitución de habitus en general y con los elementos subversivos de la práctica docente, en particular (Rodríguez, Gil, García, 1999; Taylor y Bogdan, 1994). Estas categorías teóricas se utilizaron de manera posterior en el diálogo con las categorías inductivas.

Los aspectos que se consideraron en la recolección de datos se muestran a continuación:

Espacios sociales según trayectoria de vida. La constitución del habitus está influenciada por las relaciones con las estructuras sociales que, desde su historicidad, el agente ha establecido según las posiciones ocupadas en los diversos campos en los que ha participado en su trayecto de

vida; espacios que permiten “seleccionar y ordenar acontecimientos y así dotar al estado presente de su pasado relevante y sus posibilidades futuras” (Garfinkel, 2006, p.111). Para conocer y comprender el capital cultural y social adquirido, el foco de interés de la recuperación se colocó en los rasgos perdurables y subversivos, es decir aquellos elementos que se han extendido durante su práctica docente, así como los generados en ciertos momentos y circunstancias en el campo de la Educación, mismos que han propiciado transformaciones en sus apreciaciones y en su proceder con respecto a lo establecido a nivel institucional.

Líneas de acción en la práctica docente. Son aquellas acciones intencionales, planificadas y sistemáticas que el profesor distingue en su práctica docente, en tanto práctica social. A través de este reconocimiento se pretendía comprender y explicar las lógicas de la práctica según el capital adquirido y el sistema de disposiciones constituido por cada agente, es decir, lo analizable de las acciones en contexto.

Esquemas del entorno universitario. Se refiere a las estructuras objetivas estructuradas por el agente, derivadas de la relación con el campo universitario en el que entra en juego la relación de la innovación exógena, es decir las reformas, políticas y tendencias, así como las condiciones objetivas institucionales. Esto desde el punto de vista de la etnometodología implica que se ha de tomar en consideración el estudio de las actividades de la vida cotidiana soportadas por un orden externo, ya sea de acuerdo a reglas, normas o principios (Garfinkel, 2006).

Al concebir la etnometodología a la realidad social como aquella que se produce en el curso de la acción al interior de un determinado campo y se recupera audiovisualmente, deja en claro el valor que tiene el escuchar-hablar, percibir-actuar durante la fase de recolección de datos (Flick,

2007; Garfinkel, 2006). Para obtener los datos empíricos que así convenían a la investigación, se recurrió a la entrevista en profundidad, ya que se reconoce como un instrumento que permite recuperar apreciaciones, visiones y percepciones de los informantes; su proceder y su relación con su historicidad.

Es importante aclarar que la etnometodología al centrarse en la manera en que las personas y en este caso los profesores, mantienen un sentido de realidad externa, los significados de sus acciones son ambiguos, por ello, la tarea del investigador consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones del sentido común a situaciones concretas, lo que le permite comprender sus marcos interpretativos y entender, mediante sucesivos encuentros esas reglas culturales así como la manera en que entienden, ven, relatan y explican el orden del mundo en que viven, un mundo social en su propia lógica, con su propio marco interpretativo (Margarit, 2008).

Inicialmente, además de la entrevista se tenía contemplada a la observación in situ, ya que se pretendía hacer visibles y explicables las circunstancias, las acciones y las interacciones durante la práctica docente y con ello, aportar a la interpretación de la naturaleza del habitus, pero por las condiciones de incertidumbre que prevalecieron por la contingencia sanitaria provocada por el Covid-19, se optó sólo por la entrevista en línea para la recolección de los datos. Si bien es cierto que las prácticas virtuales representaban una alternativa para realizar la observación, también lo eran las circunstancias que no lo permitieron, entre ellas, la existencia de un número considerable de estudiantes que no contaba con las condiciones de conectividad requerida para llevar a cabo una interacción sincrónica entre profesores y alumnos. Por esta situación, la universidad en general

y los profesores en particular decidieron utilizar otros medios de comunicación en diversos momentos según las circunstancias de cada grupo de estudiantes.

Ante este contexto pandémico, la entrevista representó el medio para recuperar mediante el relato de los participantes, el sentido de las prácticas y con ello, la posibilidad de rescatar la reflexividad de los agentes a partir de sus propias revelaciones y la influencia de su historicidad.

La entrevista en profundidad en línea

Al considerar que mediante el diálogo los profesores podían compartir y explicar la lógica de sus acciones, las condiciones que propician cambios en la forma de realizar prácticas educativas de acuerdo con su posición en el campo universitario, así como el capital adquirido a lo largo de su trayectoria, se realizaron entrevistas en profundidad a partir de sucesivos encuentros virtuales. Su duración dependía de la saturación de la información, es decir de haber logrado la explicación y conexión entre el campo, habitus, sus capitales sociales y culturales, en otras palabras, cuando se lograba comprender intersubjetivamente las perspectivas de los profesores con respecto a sus acciones, además de sus vivencias y experiencias para entender el sentido de sus acciones en la práctica (Taylor y Bogdan, 1994).

Garfinkel precisa que “cuando se observa y se recupera la expresión de los individuos, es importante ver las correspondencias y sus razones” (2006, p. 38), por lo que la entrevista se orientó hacia la obtención de relatos para identificar y conocer las disposiciones, visiones y percepciones de los profesores, lo que a su vez ayudó a comprender las razones de su actuar. En este espacio de diálogo se tomó en cuenta su trayectoria de vida en diversos campos y su influencia en la docencia,

es decir, se trató de reintroducir la experiencia inmediata y vívida de los agentes para interpretar su habitus y los elementos subversivos implicados en su práctica (Bourdieu y Wacquant, 1995; Capdevielle, 2011).

Si bien desde la postura de Bourdieu, la entrevista se reconoce como una relación artificial y desproporcionada entre entrevistado y entrevistador porque puede convertirse en una intrusión arbitraria, el autor señala las precauciones que debe tener el investigador durante los encuentros para mantener la integridad de los participantes. En este caso, un elemento favorable de gran relevancia fue la familiaridad entre el entrevistado-entrevistador, pues ambos agentes forman parte del mismo grupo de docentes universitarios, por lo que el entrevistador reconoce ciertos referentes de la posición de los participantes en el campo (Bourdieu, 1999b). El desafío estuvo en que cada participante se sintiera escuchado y seguro, por ello antes de los encuentros se explicaban aspectos relacionados con el abordaje y se aclaraba que había flexibilidad para que compartieran con toda libertad sus puntos de vista. Al concluir cada encuentro, se les preguntó su opinión sobre el desarrollo de la entrevista y se ratificó el compromiso de compartir los resultados.

Se aprovechó el sentido flexible y dinámico de la entrevista en profundidad, es decir las posibilidades de ajustar los planteamientos según las aportaciones de los agentes y las condiciones en las que se efectuó la conversación. Ese intercambio se dio en un ambiente de confianza en donde se mantuvo el respeto a la alteridad (Gurdian, 2007). Lograr la recuperación de los relatos a la profundidad que ameritan los objetivos y las preguntas de investigación requirió que el participante se sintiera escuchado y con la libertad de expresar su punto de vista, de manera que, al sincerarse, también fuera un espacio de auto-reflexión y a la vez de alivio (Bourdieu, 1999b).

Las entrevistas que se habían pensado desarrollar mediante encuentros presenciales tuvieron un cambio. A causa del distanciamiento social impuesto por la pandemia, se llevaron a cabo en un entorno virtual a través de las plataformas de zoom y meet. Migrar de lo presencial a lo virtual implicó asegurarse que tanto el entrevistado como el entrevistador tuvieran un dominio específico en el uso de herramientas tecnológicas y de entornos virtuales, por ello se consultó a cada participante sobre la plataforma que le resultaba más familiar (Orellana y López, 2006).

Las interferencias en la comunicación durante las entrevistas en línea, la fidelidad del audio durante la grabación y las dificultades de conectividad y algunos problemas técnicos con el equipo fueron parte de las condiciones que dificultaron los encuentros y obligaron a realizar pausas no programadas, condiciones que al trabajar en un ambiente virtual, implicó establecer maneras de proceder antes y durante la entrevista, con el fin de que dichas interferencias, no fueran impedimento para establecer comunicación con los docentes participantes.

Aun con esas complicaciones en los encuentros virtuales, se tuvo la posibilidad de llevar a cabo la fase de recolección de datos, con la ayuda de las tecnologías se ampliaron las posibilidades de horarios, situación que en la presencialidad representaba mayor complejidad por tenerlos que ajustar al horario laboral y a la disponibilidad de los espacios físicos acordes a la actividad. De igual manera las grabaciones de vídeo y de audio, resultaron más sencillas, precisamente por los diversos mecanismos que ofrece la virtualidad (Orellana y López, 2006).

Para la recolección de la evidencia empírica, se utilizó un guion de entrevista que contempla aspectos generales de las prácticas docentes innovadoras y de la perspectiva de la teoría de la acción. A continuación, se presentan los grandes temas que se consideraron:

Los espacios sociales según trayectoria de vida:

- Construcciones históricas en diversos campos.
- Campos en los que se ha relacionado durante su vida y tienen conexión con sus acciones (elementos de su historicidad y su relación con las condiciones actuales).
- Capital adquirido según su trayectoria:
 - Capital social: herencia del campo familiar o laboral que influye en su práctica.
 - Capital cultural incorporado: saberes y cualidades adquiridas sobre la práctica innovadora.
 - Capital cultural institucionalizado: certificados adquiridos a través de estudios.

Las líneas de acción en la práctica docente:

- Percepción y apreciación de la docencia universitaria.
 - Saberes y cualidades adquiridas sobre la docencia de acuerdo a sus posiciones en diversos campos.
 - Sentido de ética y compromiso asumidos según aspiraciones.
 - Gustos y preferencias que influyen en su actuación docente
- Lógica de la actuación pedagógica innovadora

- El sentido de las estrategias utilizadas en diversos momentos de las sesiones de trabajo.
 - Lógica de acciones que posibilitan innovaciones: teorizar desde la práctica (inclinaciones, saberes implicados, visiones y apreciaciones).
 - Lógica de las prácticas subversivas o habituales para promover el aprendizaje (inclinaciones, saberes implicados, visiones y apreciaciones).
- Disposiciones de la docencia universitaria.
 - Sentir y pensar de su práctica docente.
 - Potencial de disposiciones: inclinaciones ante las situaciones impredecibles y las transformaciones.

Esquemas del entorno universitario:

- Formas de relación social
 - Visiones y apreciaciones sobre las relaciones sociales en la institución.
 - Saberes y cualidades que dan sustento a la manera de interactuar.
 - Visiones y apreciaciones sobre la transferencia del conocimiento.
- Establecimiento de reglas, acuerdos y negociaciones:
 - Inclinaciones ante el establecimiento de reglas (a nivel macro: institucional).

- Planteamiento de líneas de acción en la práctica docente representativa del docente universitario:
 - Formas de planificación interacción y evaluación.
 - Formas de responder a los requerimientos institucionales.
 - Base teórica que sustenta su práctica.

La recolección de los datos se realizó a partir del mes de septiembre de 2020 al mes de febrero de 2021. Al concluir con el análisis e interpretación de los datos se consideró un nuevo encuentro con los profesores, ello con la idea de que profundizaran, matizaran o validaran la información; procedimiento que para Vasilachis (2006) asegura la validez de las interpretaciones con la profundidad y detalle que amerita la comprensión del habitus que muestra aquellos elementos subversivos implicados en su práctica docente.

Con la entrevista virtual se capturaron elementos aparentes y profundos, mismos que de acuerdo con la teoría de la acción hacen referencia a la relación entre lo objetivo y lo subjetivo; relación que permite explicar el habitus del docente (Velasco, 2007). Es importante señalar que en los relatos que se recuperaron a partir de la entrevista no se daba nada por hecho, por lo mismo el investigador intentó no quedarse en la superficie de las aportaciones que hiciera el profesor, pues de lo que se trataba era entender qué, por qué, para qué y desde dónde su hacer en el aula, todo ello en relación a su propia historicidad (Taylor y Bogdan, 1994).

En las entrevistas se privilegiaron de manera inicial las preguntas no directivas y paulatinamente se utilizaron aquellas que permitían comprender y explorar elementos importantes

relativos a la constitución del habitus. De esta manera la entrevista fue el medio que ayudó a integrar elementos que permitieron explicar el quehacer sociológico, el cual implicó reconocer esquemas y disposiciones en los comportamientos concebidos como “el producto de la interacción entre (...) la pluralidad de disposiciones y de las competencias culturales incorporadas (...) y, la diversidad de contextos culturales (...)” en los que los individuos toman decisiones (Lahire 2006: 18 citado en Suárez, 2012, p. 63).

Diario de campo

Como parte complementaria del trabajo de campo, se elaboró un diario en el que se incorporaron las condiciones contextuales durante la entrevista: interferencias, fidelidad de la voz, influencia del horario de la entrevista, el ambiente generado por quien investiga y los participantes, así como preguntas e interpretaciones realizadas en los diferentes momentos de las entrevistas: inicio, durante y después de cada encuentro. Esta información no sólo aportó elementos para la fase del análisis de los datos, sino a la experiencia vivida por parte del investigador, lo que permitió hacer modificaciones necesarias en la fase de recolección y análisis de los datos (Borda, Dabenigno, Freidin, Güelman, 2017, Flick, 2017). Esta acción también contribuyó a la vigilancia epistemológica que Bourdieu plantea durante el trabajo de campo mediante la reflexividad que ayuda a repensar lo que se enuncia para comprender la realidad social desde una mirada que implica ir más allá del sentido común y con ello, interpretar desde un sentido relacional de la subjetividad y la objetividad a partir de lo que cada participante aporta.

Mediante el empleo de habilidades para observar y escuchar con atención durante y después de la entrevista, en el diario de campo quedó registrado lo siguiente:

1. Reflexiones y sentimientos de la investigadora desde su posición como observadora y entrevistadora.
2. La manera en la que se condujo la entrevista (reacción a temas imprevistos, cómo se propició la participación del entrevistado, valorar si se obtuvo la información requerida y fiable).
3. La manera en la que participó y reaccionó el entrevistado, considerando su lenguaje corporal - expresiones faciales y gestos-, el tono de voz, las pausas.
4. Ambiente donde se efectuó la entrevista y la forma en la que respondieron los medios requeridos (equipo de grabación).
5. Interpretaciones inmediatas realizadas durante y después de la entrevista.

Por la flexibilidad del método de trabajo se realizó de manera simultánea la recolección, el tratamiento y el análisis de los datos. En cualquier momento del proceso de análisis se podían hacer regresos al campo.

3.7. Organización de los datos por entrevista

Conforme se realizaron las primeras entrevistas, se procedió a su inmediato registro y transcripción para identificar ausencias o elementos que requirieran de una mayor profundización. En la transcripción, las grabaciones en audio y en voz fueron muy útiles, pues se detectaron aspectos y elementos importantes no percibidos en el momento de la entrevista (Borda, et. al., 2017). Con esta práctica se inicia el proceso para comprender el sentido profundo de los datos, en palabras de Garfinkel (2006), es lo que ayuda a dar cuenta del “método que una persona usa para

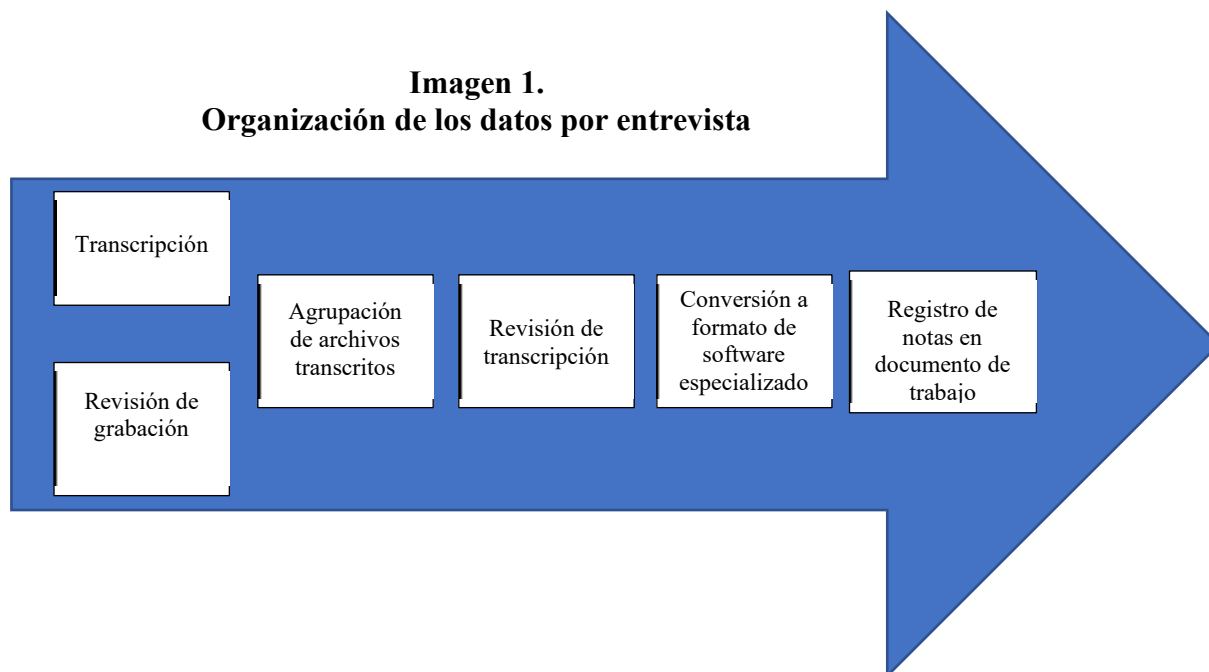
hablar, para demostrar consistencia, compatibilidad o coherencia de significados” (p. 40), es decir, hacer inferencias iniciales sobre el sentido práctico de acuerdo con la visión, apreciación y esquemas de cada participante.

Para realizar las transcripciones se utilizó la herramienta digital otranscribe.com. Al concluir las transcripciones, se realizó una lectura detallada y cuidadosa del contenido, a fin de familiarizarse con la información y verificar la fidelidad del audio al texto.

Posterior a esta lectura se realizaron los ajustes en el formato digital para trasladar el archivo al software -Atlas T- e iniciar el análisis. En cada transcripción, se agregó la clave del participante, la fecha y hora de cada encuentro.

A fin de esquematizar el proceso que se siguió durante el tratamiento y organización de los datos, se presenta la secuencia en la siguiente imagen:

Imagen 1.
Organización de los datos por entrevista



Como producto de este proceso, se cuenta con archivos que contienen un promedio de 85 cuartillas por entrevista.

3.8. Análisis e interpretación de los datos

De acuerdo con los mecanismos que de la etnometodología se derivan para la fase del análisis, es importante lograr un conocimiento de manera intersubjetiva entre quien investiga y quien participa, en palabras de Coulon (2005), un esquema de interpretación que favorezca la comprensión entre los involucrados, en el entendimiento de que es el investigador quien realiza el análisis. De esa relación comprensiva se tienen mayores posibilidades para entender las circunstancias y escenarios del docente y con ello, lograr la articulación entre el contexto y lo que aporta desde su trayectoria constituida en diversos campos sobre el sentido que le atribuye a sus acciones.

El análisis de datos se concibe como un proceso flexible e interrelacionado en cada una de las etapas: reducción de datos, codificación, categorización e interpretación, pues se parte de la idea de integrar los componentes a manera de espiral, es decir, que si bien se puede transitar de una fase a otra, se puede volver a cualquiera de ellas en el momento que se vea necesario, ello con el fin de asegurar la profundidad requerida mediante lecturas frecuentes que permitan reflexionar y reconstruir la realidad en su contexto concreto sobre el habitus del profesor universitario (Mejía, 2011). En consonancia con estas precisiones, el procedimiento para el análisis en cada etapa fue el siguiente:

Reducción de datos

Para lograr la reducción de datos como operación metodológica se realizaron las siguientes acciones:

- Lectura Global del contenido de las entrevistas
- Lectura detallada y cuidadosa del contenido de las transcripciones de las entrevistas, incluidas las notas del diario de campo a fin de familiarizarse con la información e identificar aquella que requería de una mayor clarificación y, por ende, profundización (Creswell, 2003).
- Se identificaron de manera inductiva los temas o asuntos presentes en las entrevistas. Esta operación facilitó percatarse de aquellos temas que tenían una mayor o menor presencia (frecuencia), lo que a su vez ayudó a valorar si lo recolectado era suficiente y pertinente para representar la realidad estudiada (Creswell, 2003; Mejía, 2011).

Codificación

En esta fase, los datos del texto se clasificaron de manera inductiva según sus propiedades, para ello se crearon códigos, es decir unidades básicas de análisis, en otras palabras, se asignaron conceptos a los temas o asuntos identificados. De acuerdo con Huberman y Miles (1994) citado en Borda, et. al (2017) el proceso de codificación implica que un mismo código podrá agrupar variadas declaraciones; en un segmento de la información que hace alusión a diversos temas se puede asignar más de un código. En esta investigación se realizó la codificación mediante el uso del software Atlas T. A continuación, se presenta de manera detallada los pasos de este proceso:

- Se segmentó la información de manera inductiva. Esta acción implicó reexaminar cada entrevista para asegurar que los fragmentos hicieran alusión a un determinado asunto, en caso de dudas, se hacía un regreso al texto completo para asegurar que la segmentación estuviera bien demarcada. Para asignar un código se hacían preguntas tales como ¿de qué está hablando? ¿cuál es el referente del que habla? Estas preguntas mediadoras ayudaron a precisar y evaluar la pertinencia de las unidades de análisis y del código asignado, es decir, el concepto que mejor describiera el contenido del segmento del texto.
- Se construyeron definiciones de cada código para mantener y asegurar que en las sucesivas codificaciones se realizaran en apego a las definiciones. En caso de que el contenido del segmento seleccionado no tuviera relación con esa descripción, se optaba por revisar el código, precisar o refinar la definición o asignar otro código porque en el contenido había variaciones y por lo mismo, no correspondía a las especificaciones. El listado general de códigos, también llamado libro de códigos se presenta en el anexo 7.

Categorización

La fase de la categorización implicó un proceso de clasificación de unidades temáticas significativas y pertinentes en función de los objetivos de la investigación (Mejía, 2011). Las actividades se centraron específicamente en:

- Agrupar los códigos para formar categorías más abarcativas, mismas que se nombraron en función del contenido y la naturaleza de la información representada en los códigos.

Se nombró y organizó el fenómeno de acuerdo con sus características y propiedades constituidas a través de un proceso permanente de integración y reintegración.

- Establecer relaciones entre las mismas categorías, fue otra parte de ese proceso que permitió tener una visión de conjunto de las nuevas categorías que se construyeron a partir de estas relaciones y con ello un reconocimiento, gustos, apreciaciones, retos y desafíos relacionados con la práctica docente.

Al reconocer que para caracterizar todo elemento por las relaciones que lo unen a otros, en un sistema del que obtienen su sentido y función en oposición al pensamiento sustancialista o esencialista que busca razones últimas y explicativas, a modo de leyes universales, como si pudieran "ser captadas independientemente de las condiciones históricas y sociales que los constituyen en su especificidad, por una sociedad dada y en un tiempo determinado" (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002, p. 35) se optó por poner en práctica este modo relacional entre las diversas categorías:

- Establecer una relación dialógica entre las categorías inductivas y las teóricas fue la siguiente acción del proceso. Como se sabe, en este trabajo de investigación, la teoría social de Pierre Bourdieu se ha convertido en una herramienta conceptual sensible para explicar y comprender el mundo social y de manera específica, asuntos relacionados con el ámbito de la educación desde una perspectiva socio- antropológica. En este momento del proceso de la teoría de la acción adquirió un significado diferente, pues a partir de ella, se realizaron las primeras inferencias y conjeturas derivadas del razonamiento de la acción práctica. Las categorías resultantes de este proceso analítico son las siguientes:

- Génesis de disposiciones del campo familiar. Incluye las categorías inductivas referidas a circunstancias recuperadas de la historicidad de los profesores y que se hacen presentes en su práctica. En ella se muestran sus visiones y apreciaciones que influyen en su actual práctica docente.
- Génesis de disposiciones del campo escolar en su posición como alumno. Las influencias de los diversos agentes educativos -estudiantes, docentes-, así como la influencia del contexto.
- Génesis de disposiciones de diversos campos donde se ha posicionado cada profesor y que representan un espacio significativo.

Interpretación

A partir de esta fase de categorización se infirieron enunciados parciales de carácter descriptivo. Para esta etapa del análisis, se tomó como base la construcción de las categorías, mismas que se consideran la articulación de las construcciones teóricas.

La interpretación consistió en un primer momento, en la redacción de informes explicativos por cada participante enfocándose de manera detallada en la génesis de sus disposiciones, reconociendo las influencias de su historicidad, así como aquellas que son propias de sus posiciones ocupadas en el campo universitario.

El segundo momento de la interpretación corresponde al informe general, cuya construcción surge de los informes de cada participante. En él se muestran las semejanzas y diferencias, los enunciados teóricos condensados, que concentran las particularidades explicadas para comprender el objeto de estudio centrado en las lógicas de la relación triádica de los conceptos de habitus, campo y capital, que a su vez dan cuenta de los esquemas de percepción, apreciación y de acción que constituyen el habitus, así como la presencia de los elementos subversivos en la práctica docente universitaria.

3.9. La posición del investigador

Para lograr el razonamiento sociológico requerido, la vigilancia permanente por parte del investigador fue clave para explicar las acciones y circunstancias tal como eran manifiestas, sin perder de vista la influencia del contexto, la relación con diversos agentes educativos y las posiciones ocupadas por los informantes, las cuales, como se sabe influyen en el proceder y en las explicaciones que ofrezcan. Con esa vigilancia se evita que la visión y percepción del investigador formen parte de las interpretaciones. Al incorporar en la explicación todas las expresiones manifiestas en el contexto que dan sentido a la acción, el investigador estuvo en condiciones de interpretar los métodos que los profesores universitarios narraron sobre la forma en que se hacen presentes en la cotidianidad de su práctica docente para planear, proponer estrategias y actividades de aprendizaje, evaluar, organizar el aula, interactuar con alumnos, etc.

En y desde este papel del investigador, toca recordar que Bourdieu concibe a la reflexividad como parte inherente de la vigilancia epistémica, en tanto “trata de dar cuenta del sujeto empírico

en los mismos términos de la objetividad construida por el sujeto científico y con base a ello, tomar conciencia... de las coacciones que pueden operar contra el sujeto científico...” (Velasco, 2007, p. 19-20).

La reflexividad de las circunstancias prácticas del conocimiento del sentido común, de las estructuras sociales y del razonamiento de la sociología práctica, es un atributo de la teoría de la acción y del método que permite revelar propiedades formales recuperadas en determinado tiempo y espacio (Garfinkel, 2006). Ello implicó que el investigador estuviera en condiciones de observar, analizar, conocer e interpretar las experiencias y trayectorias de los docentes y en especial, aquellas acciones y elementos que han sido detonantes en el enriquecimiento y cambio de sus prácticas, para ello el exhaustivo proceso de revisión permanente de las condiciones que se entrelazan con el discurso, las relaciones prácticas y lo que el participante deja ver a través de sus visiones y percepciones.

Lo que Garfinkel expresa como el razonamiento del sentido común, es lo que Bourdieu denomina ruptura con los esquemas de pensamiento y tradiciones sociológicas del sentido común. Para transitar hacia la construcción racional y consciente del objeto de estudio se señala que “la ruptura con el sentido común no puede hacerse desde el sentido común” (Barri, 2012, p. 4), por lo que es importante cuidar la “discrepancia entre objetividad del conocimiento científico y la percepción subjetiva de los actores sociales sobre sus propias acciones” (Zalpa, 2019, p. 49).

La ruptura o el razonamiento se logra cuando: a) el investigador pone entre paréntesis sus conocimientos y apreciaciones para recuperar los aportes de los docentes, b) elimina la idea de dar por hecho determinada información, c) realiza el tránsito hacia la construcción racional a partir de las conexiones que establezca entre los acontecimientos que provocaron el cambio y la

influencia de los diversos campos involucrados según la posición que ocupan los docentes y d) cuando analiza la información aportada por los docentes, las prácticas de razonamiento necesariamente se dirigieron hacia la explicación de sus acciones al recuperar el ambiente generado en determinado acontecimiento y el contexto en forma relacional.

Un componente importante en la posición del investigador, es su papel de convertirse en un agente confiable para los participantes al propiciar las condiciones que les permitían visibilizar aquellas prácticas, visiones y percepciones de lo que implica su actuar en el campo de la docencia, ello fue fundamental en el sentido de que favoreció que el propósito de la investigación no se quedara a nivel de discurso (Bourdieu, 2007). Entre las condiciones que pudieron beneficiar un ambiente de confianza sobresalen: que la investigadora forma parte del personal docente adscrito al área donde se realiza el estudio; la comunicación establecida con los participantes en el entorno laboral fue en todo momento cordial y respetuosa y que quien investiga cuenta con el reconocimiento del espacio social, así pues, se comparten experiencias y acontecimientos vividos. El reto experimentado se asocia con la recuperación de la visión de cada participante acerca del sentido de su práctica, sus relaciones de lucha, poder, fuerza y complementar el reconocimiento del espacio social a partir de sus propias visiones y apreciaciones.

Documentar el aprendizaje obtenido durante todos los momentos de la investigación, es un elemento importante a considerar, pues ello posibilitará reflexionar sobre los avances y retrocesos en la acción y por ende reflexionar sobre el *modus operandi* en la constitución del *habitus científico* de quien se implicó en la investigación. Estas experiencias propician replantear errores, dificultades, así como valorar los logros obtenidos.

3.10. Validez y confiabilidad

El rigor en las investigaciones es oportuno para que se reconozca la validez y confiabilidad de los resultados al cuidar el proceso metodológico que permitiera realizar un análisis detallado y profundo de la realidad social que rebasara o neutralizara las creencias, conocimientos e imaginarios (Hernández, 2012). Para Bourdieu, citado en Wacquant (2018) el rigor se logra a partir de la ruptura que estudia los sesgos sociales y que se realiza mediante lo que Bachelard ha denominado *vigilancia epistemológica*. Bourdieu propone tres grados de vigilancia: a) recuperar lo manifiesto en las relaciones, es decir, espera de lo esperado, b) considerar la explicitación de los métodos y la vigilancia metodológica con la que se aproxima a las relaciones que serán explicadas y, c) la interrogación epistemológica, con la que se genera la ruptura con lo determinante del método y con ello romper con el sentido común al cuestionar "...las categorías de análisis aceptadas, deconstruir problemas prefabricados y acuñar conceptos analíticos sólidos, diseñados por y para el análisis empírico..." (Wacquant, 2018, p. 6). Para la etnometodología, con esta ruptura se pretende trascender al sentido común y los discursos dominantes para cuestionarse sobre las nociones compartidas y estructuradas por los sujetos implicados en determinada realidad (Rosa, 2009; Velasco, 2007).

No se debe dar por sentada ninguna información por parte de quien investiga y se debe explorar mediante el diálogo lo que implique para los participantes las estructuras objetivas y subjetivas. Por ello se recurre a la triangulación de los datos al contar con diversas fuentes de consulta, además del diálogo con los docentes participantes, se recupera la apreciación y visión de

estudiantes y docentes sobre la forma en que se desarrolla la práctica innovadora, con estos datos se complementó un análisis detallado y profundo del habitus de cada participante (Gurdian, 2007).

IV. Hallazgos del análisis de los datos

Para comprender la realidad social que interesa, es necesario reconocer que las acciones de los profesores son producto de un proceso histórico, por ello, “el investigador estudia al individuo, los grupos y las comunidades históricamente, es decir, desde su pasado y presente para entender la manera en que se constituye el hecho social en referencia” (Hernández, 2012, p. 63). Desde esta mirada relacional se tienen mayores posibilidades para apreciar la presencia de las estructuras sociales que han internalizado los agentes a partir de su participación e interacción en diversos campos a lo largo de su trayectoria de vida y la manera en que las han resignificado.

A través de las entrevistas los profesores externalizaron aspectos clave de la realidad internalizada, lo que a su vez ha permitido conocer de manera comprensiva las razones que motivan sus decisiones en la docencia, sus posiciones y disposiciones, la forma en la que se han relacionado con los diversos agentes y con contenidos de la realidad objetiva. Al identificar las disposiciones, la génesis de las que son perdurables, las que generaron cambios en su actuar desde la influencia multidimensional de los campos y los elementos subversivos a partir de las reflexiones generadas de sus esquemas de percepción, apreciación y de acción (Corcuff, 1998), se tienen posibilidades de explicitar las inclinaciones del habitus de cada profesor.

El papel que tiene el proceso histórico en esas inclinaciones del habitus de acuerdo con la trayectoria recorrida por los docentes, por los grupos a los que pertenecen y por el grado de significación que le otorgan es un núcleo de significado que adquiere relevancia en el análisis interpretativo de cada uno de los casos que se presentan en el apartado, pues como señala Velasco

(2000) el *habitus*, es algo que se ha adquirido; que se ha encarnado de manera perdurable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes. Por esta razón, el autor menciona la importancia de tener presente que esta noción derivada del aporte de Bourdieu hace referencia a algo histórico ligado a la historia individual, por ello incita a que el investigador entienda y explique las prácticas, en este caso de los docentes en relación con las condiciones sociales en las que se ha construido el *habitus* que las ha engendrado y las condiciones sociales en las que se manifiestan.

En el desarrollo del capítulo se muestran las disposiciones que se han identificado en función de los esquemas de acción que son constitutivos de la práctica de los profesores, así como las relaciones entre las estructuras objetivas y subjetivas, ello con el propósito de visibilizar las concomitancias entre el campo social, el capital que está en juego y las disposiciones – intereses, gustos y preferencias-. Los casos que se presentan a continuación son construcciones derivadas del proceso de análisis de los datos, mismo que ha permitido identificar la génesis de sus disposiciones, es decir, los procesos mediante los cuales los profesores las adquirieron, ello además de dar posibilidades de comprender los elementos reflexivos y no reflexivos, ha hecho posible la identificación de los elementos subversivos presentes en las prácticas de los docentes universitarios.

LCED1: El aprendizaje como elemento significativo de sus disposiciones

Durante los estudios de educación media superior, la docente descubrió su interés por el mundo de la educación. A partir de una presentación que hizo ante un público de determinados conocimientos del campo de la salud, aprendidos durante su servicio social, se dio cuenta del efecto

positivo que causó en los participantes. La gratificación que experimentó por la respuesta favorable y la seguridad que sintió al exponer un contenido que formaba parte de un saber previo, son antecedentes que explican su interés por estudiar una carrera relacionada con las ciencias sociales y humanidades. Su opción por Ciencias de la Educación no fue impulsiva ni azarosa, pues antes de elegirla hizo una pausa de un año para explorar y analizar diversas opciones profesionales que se adaptaran a sus intereses, condiciones y necesidades. En este episodio de vida en donde hace elecciones a partir de un interés, se aprecia la incorporación de un sistema adquirido de preferencias en su sentido práctico; incorporación que le permite actuar “sobre los mecanismos propios del mundo social [y con ello] ampliar los márgenes de libertad.... con respecto a ese mismo mundo social y sus condicionantes” (Matías, 2015, p. 127).

Esta experiencia relacionada con la exposición de temas relativos a la prevención de la salud, le permitió cumplir con uno de los requisitos que le solicitaban para ingresar a la carrera. Se resalta esta situación, pues ese capital adquirido en una etapa de su trayectoria de vida en el campo de la salud -revisar y preparar materiales para compartirlos con otros- no solo lo utilizó asertivamente para ingresar a sus estudios profesionales, sino que en la actualidad es una disposición que permanece. Como señalan Bourdieu y Wacquant (1995) es un producto de su historia que forma parte de los esquemas de acción en términos de una experiencia acumulada que está presente en su práctica docente y que se hace visible en la manera en que prevé y organiza los recursos que utiliza en el proceso de aprendizaje de los alumnos: “*trato de leer, de prepararme... buscar artículos para cambiar la bibliografía, para realizar otras cosas, ahora hay infinidad de recursos en internet*” (LCED1, 2020).

Además de su participación en el campo de la salud, se reconocen otras en distintos campos, entre ellos el familiar, el escolar y el que corresponde a una educación no formal, en donde ha participado desde diferentes roles y posiciones. Mediante su intervención e interacción con otros agentes sociales en esos campos se apropió de esquemas de percepción y apreciación, que hoy en día forman parte de una herencia cultural que se refleja en su ser y hacer en la docencia universitaria.

Este capital cultural adquirido se manifiesta entre otras cuestiones, en su interés por preparar y planear las clases con el fin de que los estudiantes aprendan; inclinación que le genera satisfacción por el cumplimiento y por el reconocimiento que obtiene por parte de los estudiantes. En esta disposición se aprecia el inter juego que hay entre las estructuras objetivas y las subjetivas, por una parte, se hace presente en el campo de la educación desde donde recupera el deber de la organización y la planeación de clases y por otra, las estructuras subjetivas que se reflejan en el gusto que le genera el cumplimiento de una acción (Bourdieu, 1997).

Génesis de disposiciones en el campo familiar en su posición de hija

Bourdieu considera que el sistema de disposiciones inculcado por la educación familiar:

“constituye principios generadores y unificadores de las prácticas que a su vez son producto de las estructuras que estas prácticas tienden a reproducir de manera tal que los agentes no pueden sino reproducirlas, es decir, reinventar inconscientemente o imitar conscientemente, como de suyo o como lo más conveniente o simplemente lo más cómodo,

las estrategias ya comprobadas que, dado que han regido las prácticas desde siempre (...) parecen inscritas en la naturaleza de las cosas” (Bourdieu, 2004, p. 171).

A partir de las disposiciones heredadas del espacio familiar, la profesora recupera un *capital cultural incorporado* en términos de actitudes tales como la responsabilidad, el compromiso y la congruencia; capital que le ha permitido cumplir satisfactoriamente en tiempo y forma con sus tareas y encargos en el entorno laboral. Un ejemplo de esa determinación es la realización simultánea de tareas derivadas de los roles de empleada, estudiante e investigadora en un trayecto de su vida: las tareas propias de su función como analista de datos para la generación de indicadores educativos en la universidad, las correspondientes de sus estudios de maestría y las de su participación en un proyecto de investigación. Estos atributos socialmente estructurados definen la lógica de su práctica (Velasco, 2007), en el sentido que cumple a cabalidad sin importar el mayor esfuerzo y tiempo que tenga que invertir. En la siguiente cita se puede apreciar la autopercepción que tiene de esos atributos y la de los demás con respecto a su responsabilidad y compromiso con las tareas:

“obviamente esas influencias [familiares] y ese entorno conectan y se configuran también con mis propias cualidades. Pero... últimamente he tenido chispazos... de cómo me pueden ver, ...porque en algún momento la forma de decirme es como si hay cualidades que hubiera exagerado: el tiempo de entrega al trabajo, ...la forma de asumir un compromiso” (LCED1, 2020).

En y de su familia aprende no solo esas actitudes en términos de disposiciones sino el gusto por la lectura: *“tengo muy marcada mi infancia... de ver a mi papá leyendo... los viernes en la tarde que [él] no trabajaba, se sentaba con nosotros a leernos. A mí me encantaba porque me*

permitía recrear imágenes... Creo que nadie puede escribir sin estar cerca de la lectura.... ha sido una construcción a lo largo de mi vida... Vas encontrando qué es lo que sí quieres decir y cómo lo quieres decir... y vas aprendiendo de lo que lees. Son influencias... que vas adoptando, hasta que entiendes por qué lo haces, para qué lo haces y que da igual cómo lo hagas porque es tuyo...” (LCED1, 2020).

Este esquema incorporado en el campo familiar muestra al *habitus* adquirido y encarnado por la docente en forma de disposiciones permanentes y perdurables, en tanto forma parte de sus intereses personales que actúan como esquema generador de su práctica profesional: *“y me sirve en mi profesión, porque me precio de saber escribir, me precio de poder redactar y eso no deja de ser una cualidad en este campo de la educación, pues son herramientas que uso”* (LCED1, 2020). Este capital lo pone a jugar en diversos escenarios, entre ellos en las redes sociales en donde comparte ideas, opiniones y reflexiones acerca de asuntos educativos. Sus estudiantes a partir de que leen lo que publica, hacen comentarios y formulan preguntas tanto en los medios electrónicos como en las sesiones de clase. La profesora lejos de ignorar esa participación espontánea, la favorece dando espacios para que en la clase comenten, opinen y externen dudas e inquietudes.

A partir de su conocimiento y experiencia con la lectura y la escritura, muestra su convencimiento del valor que tiene en los procesos de aprendizaje, por ello, la apertura para poner entre paréntesis la secuencia de actividades previstas en la planeación y dar lugar a la participación de los alumnos con comentarios, opiniones y preguntas. Esta situación muestra la apertura y flexibilidad que tiene, con respecto a la planeación de clase, pues lejos de poner en el centro del proceso a las líneas de acción previstas, da cabida a las inquietudes de los alumnos, las cuales utiliza para enriquecer su capital cultural en el campo de la literacidad.

Desde su posición como agente social muestra voluntad por realizar actividades diferentes de las planeadas; hecho que da cuenta de su inclinación para que los alumnos conciban al campo como un mundo significativo y distintivo. A partir de sus propias percepciones y apreciaciones en términos de las estructuras previas incorporadas desde sus posiciones en diversos campos y enriquecidas durante el espacio de la profesionalización, sabe que los agentes educativos -alumnos y docente- son partícipes de una construcción de sentido permanente de su proceso formativo (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Otro tipo de capital cultural adquirido en el campo familiar es el gusto e interés por los viajes, donde ha desarrollado su capacidad para adaptarse a formas diferentes de ver el mundo, a conocer nuevas culturas, afrontar circunstancias inesperadas, así como a buscar alternativas de solución. Este capital incorporado le ha significado que la institución le reconozca esa experiencia acumulada, por ello su designación como representante institucional que acompaña a diversos grupos a los viajes académicos que realizan a nivel nacional e internacional.

Génesis de disposiciones en el campo escolar en su posición de estudiante

De los esquemas incorporados a través de su interacción con profesores en su rol de estudiante en los diferentes niveles educativos que forman parte de su trayecto escolar, desde el nivel básico hasta la educación superior, sobresale un capital cultural heredado que se relaciona con la identidad del docente, caracterizada por la erudición, la humildad, el trato personalizado a sus estudiantes y con la disposición para establecer diálogos no solo de la disciplina sino de diversos asuntos que trascienden al aula.

De las acciones y actitudes heredadas por sus profesores, destaca la del maestro de sexto año de primaria, quien invariablemente dedicaba un tiempo antes de iniciar la clase para saludar a cada estudiante. La interiorización de este esquema lo externaliza cuando *“reconoce la importancia que tiene la comunicación como la base de la calidad de las relaciones”* (LCED1, 2020) entre profesor y estudiante. Desde sus inicios en la docencia, la cercanía con los alumnos es un asunto importante y relevante, pues representa una oportunidad que le permite conocerlos en su dimensión personal: *“la relación con los estudiantes fue muy profunda en términos de comunicación, de empatía, era hasta natural... que pudiera darse esta afinidad más en el terreno personal;...porque necesito saber quiénes son, necesito saber de dónde son, cómo vienen”* (LCED1, 2020).

De la profesora de español en su educación secundaria, reconoce atributos que le hacían admirarla, entre ellos, que era una persona erudita, cariñosa y generosa, pues le gustaba compartir su conocimiento. Con ella podían platicar de diversos temas, fueran asuntos personales o de cultura general. Al igual que esta profesora deja una impronta en su vida, hay dos profesores, uno de la licenciatura y otro de la maestría que también le son significativos por sus enseñanzas. Ambos sabían de lo que hablaban y mostraban apertura para entablar un diálogo con los alumnos dentro y fuera del aula con el fin de acompañarlos en su proceso formativo. Desde estos aprendizajes, la profesora se inclina por el diálogo con los alumnos; busca tiempos y lugares para hacerlo, pues está convencida de *“que la educación es mucho más que contenido y mucho más que el aula..., apelo profundamente a la creencia de que la educación es un proceso que toca la vida y lo que hace que una vida valga la pena”* (LCED1, 2020).

De otro de sus profesores de la licenciatura recupera una experiencia dolorosa de la que aprendió no solo la importancia que tienen las clases novedosas, interesantes, en el sentido que involucren activamente a los estudiantes, sino su capacidad para modificar su práctica a partir de que los estudiantes de aquel entonces se quejaron por lo aburrido de sus clases. El profesor lejos de molestarse, mostró una actitud de humildad, comprometiéndose a realizar cambios que, aun con el esfuerzo que ello le representaba, logró preparar clases con materiales propiciando una mayor participación. Este cambio que realizó el profesor a partir de la retroalimentación hace que lo reconozca como una persona muy significativa en su vida profesional: *“me hizo admirarlo profundamente y arrepentirme totalmente de lo que pude haber dicho”* (LCED1, 2020).

Esta lección de humildad, representa para la profesora un aprendizaje que en la actualidad capitaliza en su práctica docente, ya que de manera continua solicita la retroalimentación de sus alumnos de la universidad con el fin de diseñar y proponer situaciones de aprendizaje novedosas que eviten caer en la monotonía; tiende a realizar cambios frecuentes en las unidades de aprendizaje: *“lo más que he aguantado es tres periodos dar la misma unidad de aprendizaje... porque también implica ser el pretexto para... leer, ...para buscar material... eso funciona porque le encuentro mucho mayor significado a las cosas”* (LCED1, 2020).

Además de que en su discurso muestra que la génesis de ciertas disposiciones está en el ser y hacer de maestros que le fueron significativos en su rol de alumna, hace visible que son parte de los fundamentos de su obrar en el campo de la educación; estas disposiciones, la inclinan hacia ciertas direcciones y no a otras (Aguilar, 2017).

Del campo escolar, específicamente de la interacción con profesores que le son significativos, reporta el aprendizaje de esquemas que pone en acción en su práctica docente, como

prepararse de manera continua en su área de conocimiento. Estas disposiciones internalizadas que pone de manifiesto en su discurso y que se hacen presentes en la acción de su práctica docente, a saber, estar lo suficientemente preparada en su campo de conocimiento, actualizarse permanentemente en cuestiones pedagógicas y didácticas, establecer con los estudiantes una relación cercana dentro y fuera del aula, diseñar situaciones de aprendizaje novedosas, incluyendo aprendizajes situados, dan cuenta de las disposiciones aprendidas en su posición de estudiante:

“me he reconocido como una enamorada de la capacidad de aprender... creo que eso es lo que está en el fondo..., a partir de ese intercambio de experiencias se puede generar, es esa capacidad creadora que puede transformar a partir de entender lo que pasa [al alumno], y eso es lo que me fascina, escuchar una entrevista, una plática... cuando hay alguna situación, es aprender de la vida, aprender de los intereses del momento ... creo que eso es lo que me mantiene” (LCED1, 2020).

Génesis de disposiciones en el campo de educación no formal

De la influencia de educación no formal, se destaca su participación en el movimiento scout en donde internalizó el significado de aprender haciendo, mismo que resignifica a partir de su interacción con las nociones teóricas aprendidas en sus estudios universitarios. A partir de este esquema incorporado, la profesora muestra inclinaciones por realizar planeaciones didácticas flexibles en donde se asegura de incluir actividades más allá del aula que les permitan a sus estudiantes aprender de acuerdo con las acciones que emprenden en el entorno social. Está convencida de que el aprendizaje se construye mediante la participación en diferentes

comunidades de práctica, pues reconoce que *“la posibilidad de educarse está en todos lados y está en todo momento”* (LCED1, 2020). Desde este interés y convencimiento, su papel lo centra en la organización de las actividades situadas. Una muestra de ello es la participación que promueve con sus alumnos para que se involucren en la realización de proyectos y en eventos académicos fuera de la institución; a través de ellos busca que experimenten y construyan conocimiento en escenarios reales *“una formación libre y una formación de auto responsabilidad..., porque justamente eso es lo que está en la base..., quién eres tú en el mundo y tus herramientas y cómo lidias con ello a lo que te enfrentas”* (LCED1, 2020).

La profesora resignifica el sentido de la práctica docente universitaria cuando la relaciona con experiencias que para ella fueron significativas, por ese motivo reconoce que la filosofía scout asociada a promover una formación libre y auto responsable se hace presente en actividades que los ayuden a que analicen y resuelvan de acuerdo con las condiciones y el espacio en el que participan. Una vez que los estudiantes viven la experiencia les solicita expliciten lo que aprendieron y la manera en que lo lograron. Formula cuestionamientos con la intención de que se apropien del conocimiento *“pero no les digo hazle así”* (LCED1, 2020); trata de que develen y hagan explícitos los medios por los que llegaron a ese aprendizaje y noten los cambios antes y durante la experiencia a través de la auto reflexión, el reconocimiento de sus capacidades y responsabilidades sobre sus propias acciones.

Génesis de disposiciones de las estructuras objetivas del campo laboral

En este apartado se presentan diversos momentos y posiciones en su trayectoria laboral en el campo universitario que también dan cuenta de las estructuras objetivas que han influido en las disposiciones de la maestra y, por ende, en sus elecciones y acciones.

Con su decisión por incorporarse al campo universitario, renuncia al contrato de base que tenía en el sector salud. Sus propias convicciones e intereses fueron un antecedente importante en esta decisión:

“no lo pensé... nunca pregunté sueldo, ni pregunté condiciones, pero era la posibilidad de entrar a una institución donde sí podía ejercer mi carrera [pues] sí creo que, si vas a trabajar, trabaja en algo que te hace feliz... y no me arrepiento” (LCED1, 2020).

En su discurso sobresalen tres experiencias en particular que le han permitido aprender en su trayecto en la Universidad:

La primera tiene que ver con el relevo generacional, ya que ingresaba al campo de la docencia en donde trabajaban profesores fundadores de la licenciatura y que además habían sido sus profesores en su formación inicial. En su interacción fue identificando las condiciones internas de trabajo que determinan el capital simbólico de la escuela, mismas que hacían referencia a un grupo ya consolidado en sus relaciones de poder, con estructuras conocidas por quienes formaban la planta docente, con asignaturas específicas para cada uno y con recelo y desconfianza por la incorporación de nuevas generaciones; suceso que muestra la manera en que la estructura social privilegia la experiencia académica como mecanismo dominante y que explica las descalificaciones recibidas por parte de compañeros más experimentados. Ante los

cuestionamientos que recibía precisamente por su inexperiencia, mostraba que podía cumplir con lo que se esperaba y con ello, probar que merecía el lugar que ocupaba:

“muy preocupada por hacerlo bien, eso me llevaba a preparar el material con la etiqueta... y mandar el correo personalizado, pero apelando a mi temor de no hacerlo bien y quizá desde la inseguridad... de plantarme a la descalificación natural que tuve por ser joven” (LCED1, 2020).

Para demostrar que por su perfil podía mantenerse en ese espacio social sin importar su juventud, hizo uso de esquemas generadores de acción aprendidos en el campo de la familia, a saber: compromiso, responsabilidad y cumplimiento: *“mis propias características personales hicieron que mi etapa laboral en esos primeros años fuera así, de un compromiso desmedido, exacerbado” (LCED1, 2020)*, lo que denota un tipo de sobre exigencia con el fin de ser legitimada en ese nivel educativo. Como recién llegada al campo universitario, pagó por así decirlo el derecho de admisión que como señala Bourdieu (1990) consiste en “reconocer el valor del juego... y en conocer... ciertos principios del funcionamiento de ese juego” (p.111).

La segunda experiencia corresponde a los desafíos que vive en el contexto universitario en posiciones desde donde participa en actividades de investigación y gestión. En sus encargos de gestión sobresale la planeación institucional. En ese medio social en su cargo directivo aprende el significado de las relaciones de poder, pues su inserción en ese rol provocó tensiones en el grupo por los cambios que generaba en las disposiciones del grupo dominante, específicamente por el rango de edad que les distinguía, *“entré a niveles de decisiones y de procesos institucionales en donde en términos de la edad eran decisiones... tomadas por personas de más de cincuenta y yo tenía veintisiete” (LCED1, 2020).*

Narra que en sus inicios en el campo universitario le solicitaron colaborar en el estudio y construcción de indicadores educativos institucionales, situación que la impulsó a cursar una maestría en el área de planeación de la educación superior en un programa reconocido por CONACyT que se ofrecía en una entidad federativa vecina. Años después se inscribió en un doctorado, y de manera simultánea tuvo la oportunidad de estar en un espacio social en donde se toman decisiones sobre las políticas de la educación en México.

Cualquier desafío lejos de desanimarla, la impulsa a participar de manera continua y permanente en procesos de aprendizaje donde adquiere no solo capital cultural, sino capital simbólico que la coloca en una posición de experta en su área. Desde esta posición como académica experimentada, con un gran bagaje de conocimientos comparte capital con los estudiantes universitarios y con los mismos compañeros, por ejemplo, con las nuevas generaciones que se incorporan como docentes al campo.

Por las posiciones en estructuras sociales y por sus procesos de formación continua enriquece e incrementa capital que comparte con otros, que le permiten decidir y seleccionar las actividades que la hacen feliz y libre y que le abre oportunidades laborales que la colocan en niveles altos de la estructura social, por ejemplo, coordinadora de un programa de licenciatura y coordinadora de desarrollo académico de una unidad académica.

De estas experiencias en el campo de la gestión educativa, resalta su gusto y disfrute en la coordinación de programa, posición desde donde pudo: a) entender de manera global procesos que como docente no eran representativos en su lógica de percepción y de acción, b) participar en acciones de diseño y evaluación curricular, análisis e interrelación de las unidades de aprendizaje,

las líneas de formación y en la pertinencia social de la carrera y c) establecer relaciones entre su conocimiento y las tendencias educativas privilegiadas en el modelo académico universitario.

La tercera experiencia que le ha servido como esquema generador de la práctica fue un mal entendido con un estudiante:

“un estudiante que a mí me frustró..., que haya tomado tan mal una recomendación que le hice a nivel del servicio social, que me cuestionó, que se enojó, que fue y despotricó y [después] cómo su mismo acto de humildad de acercarse y reconocer que no me había entendido y que entendió otra cosa. Más que lo que él pudo aprender, a mí me reveló infinidad de cosas, ...desde la forma en cómo me expreso o la importancia de reconocer cómo el otro está entendiendo el mensaje” (LCED1, 2020).

A partir de esa situación, se asegura que no solo los estudiantes comprendan de manera intersubjetiva sus mensajes, sino todas las personas con las que interactúa.

El capital cultural heredado e incorporado en el campo familiar, escolar, en los escenarios de educación no formal (scout) y en el campo laboral reflejan las disposiciones que le permiten posicionarse como una profesora responsable, comprometida, humilde, que propicia la comunicación de manera permanente con los estudiantes, con la convicción de buscar el cambio de su práctica y con ello, promover un aprendizaje libre y auto responsable. Este capital simbólico referido a una notoriedad en el campo reconociéndose por su prestigio o renombre (Bourdieu, 1997) le ha permitido posicionarse con un perfil profesional especializado tanto para la docencia como para la gestión, la investigación y la vinculación social.

El capital cultural y simbólico adquirido, lo utiliza en su práctica docente en función de lo que quiere y le gusta, mostrando de manera explícita que *“el mundo es accesible, que lo pueden alcanzar”* (LCED1, 2020). Este capital en el campo de la educación lo emplea para diseñar e implementar acciones novedosas que ayuden a favorecer el aprendizaje de sus alumnos en circunstancias cambiantes e impredecibles:

“un cúmulo de intereses, de habilidades, de aptitudes, de estilos de aprendizaje... que pueda ser que funcione o que no funcione, ...no hay una estrategia. Lo complejo es encontrar las estrategias para que... puedas lograr el propósito que tienes con ese grupo, eso hace que esto sea dinámico y cambiante y no hay recetas para dar una clase” (LCED1, 2020).

La teoría del habitus permite comprender el carácter social de las disposiciones que llevan a que la profesora se comporte de esa forma y no de otra. Aguilar (2017) señala que, a partir de las aplicaciones de esa teoría, se puede mostrar *“el carácter socialmente producido de las disposiciones que nos llevan a actuar en forma regular, como resultado de las condiciones y experiencias sociales a las que hemos estado expuestos a lo largo de nuestra vida”* (p.271).

Elementos que generan subversión en las acciones asociadas con la innovación endógena

El aprendizaje por inculcación representa para la profesora una estrategia de sublevación con sus propias estructuras subjetivas y con las disposiciones del campo universitario. La adquisición y acumulación de capital simbólico y social le representa libertad para priorizar la docencia e investigación por encima de cargos directivos de alto nivel y para expresar sus

apreciaciones y percepciones profesionales sin temor; determinación para reconocerse como sujeto en formación, que aprende del error y de las relaciones con los sujetos educativos con quienes emprende acciones cambiantes e innovadoras en su práctica docente y autonomía en las formas de trabajar en los procesos educativos a partir de sus propias estructuras subjetivas, que sin duda responden al ideal formativo que va más allá de una norma, que se enfoca en la formación de seres humanos con capacidad de decisión y comprometidos con su entorno social. En el salón de clases, esta situación se puede ver reflejada en el siguiente ejemplo:

“es un espacio en donde no estás tan obligado a adaptarte a las decisiones generales de la institución... me han ofrecido espacios en la administración central, pero no [pues] creo que lo importante está en esa vivencia a nivel de la escuela [porque] te vuelves un filtro de todo lo que pasa afuera, y recibes en primera línea lo que realmente sucede entre profes y estudiantes, es el frente de batalla de lo que pueden ser los cambios ...puedes ver el impacto que tiene la toma de decisiones, me parece que el nivel de lo que pasa en la escuela es el espacio ideal para poder incidir y transformar...” (LCEDI, 2020).

El capital simbólico de esta profesora guarda relación con el aprendizaje, con los títulos, los diplomas y con el autoaprendizaje del día a día, es decir con el capital que tiene su fundamento en el conocimiento académico y en el reconocimiento, mismo que moviliza en el rol de docente. Ese conjunto de recursos efectivamente utilizables le permiten definir con claridad y libertad el qué, el cómo, el por qué y para qué en su práctica docente.

Su resistencia a la imposición que experimenta a su ingreso al campo universitario le permite transitar del control externo al control interno de sus acciones; de actuar de acuerdo con el capital simbólico legitimado por el grupo dominante presente en la universidad, pasa a partir del capital cultural acumulado a decidir en función de sus propios intereses y convicciones. La presencia de situaciones problemáticas y de desafíos que surgen en y desde el campo, como es el caso de la contingencia sanitaria o las crisis institucionales lejos de percibirlos como condicionamientos que la limitan, los usa como generadores de acción, en el sentido que los resuelve o los enfrenta a través del aprendizaje continuo que le permite desarticularlos, resolverlos y aminorar sus efectos. Con la acumulación de capital tiene un mayor control sobre las situaciones problema, mismas que resuelve de manera asertiva. El capital que incorpora a través de procesos de aprendizaje representa un potencial liberador, disruptivo y por tanto en constante transformación, precisamente por la percepción adquirida de su práctica docente que reconoce en el cambio, el medio que le permite ajustar sus acciones en correspondencia con las circunstancias del entorno, así como las condiciones de los agentes educativos con los que se relaciona.

LEID1: La experiencia como elemento significativo de sus disposiciones

Génesis de disposiciones en el campo familiar en su posición de hija

Desde la infancia jugaba a ser profesora, imitaba los esquemas de percepción, apreciación y de acción de sus maestras de los primeros años de educación primaria. El gusto por esta profesión lo adquiere de sus maestras por lo que ella veía que hacían y también lo incorpora de su entorno familiar, pues además de que contaba con el capital cultural objetivado, es decir, materiales como

gises, borrador y libros, algunos de los familiares -padre y hermanas- ejercían la docencia en diversos niveles escolares, por lo que el tema educativo se hacía presente en las conversaciones familiares:

“recuerdo que [mi papá] se dormía tarde, su café, su cigarro y sus papeles y escuchaba que le decía a mi mamá: es que el proyecto... a mi papá le tocó ser pionero de una carrera [en la universidad] conocí a toda esa gente..., iban y trabajaban en mi casa” (LEID1, 2020).

En su relato se puede apreciar que el capital cultural de la familia se ha desplazado de manera vertical a las siguientes generaciones -hijos y sobrinos-: *“hay como diez maestros en la familia”* (LEID1, 2020), lo que supone una distribución de ese capital y una estructuración en cada integrante, debido al sentido que cada uno le atribuye a su práctica en el campo educativo de acuerdo a las propias experiencias en diversos espacios (Bourdieu, 1998).

Su elección profesional forma parte de inclinaciones incorporadas. Desde su ingreso a los estudios de educación media superior y superior -que incluía bachillerato pedagógico y especialización para la docencia en educación preescolar-, mostró uno de los atributos heredados del entorno familiar, es decir, un alto nivel de compromiso que, entre otras cuestiones, se vio reflejado en el promedio que obtuvo, mismo que le permitió conseguir una plaza como docente al egreso de sus estudios profesionales.

Además de aprender el gusto e inclinación por la docencia a partir de su experiencia en el marco de los procesos de socialización en el campo familiar, incorporó como parte de sus esquemas, actitudes orientadas al esfuerzo, la perseverancia y a hacer las cosas de la mejor manera:

“mi mamá era quien nos cuidaba, ...apoyaba a mi papá en algunas ventas, pues mis padres tenían que mantener a seis hijas y lo de la universidad no era suficiente. Y teníamos que contribuir como podíamos... siempre mi mamá nos incluyó en todo. Toda esa cultura del esfuerzo que, yo creo que también vi y...me sale esa parte de ¡cómo que no se puede, claro que se puede, como puedas, pero hazlo!” (LEID1, 2020).

Tales disposiciones e inclinaciones se correlacionan con las condiciones objetivas en que se sitúa la profesora, un ejemplo de ello se puede apreciar en una de las tareas que realizó ya como profesional en el mundo universitario. Durante su participación en el diseño de los programas de técnico superior universitario en puericultura y la licenciatura en educación infantil se acercó al saber de su padre jubilado de la institución para consultarle y hacerle preguntas en función de su experiencia como docente universitario: *“empezaba a cuestionar y eso a mí me gustaba bastante porque era un diálogo que teníamos, una plática larga; era de sentarnos con el café” (LEID1, 2020).*

Génesis de disposiciones en el campo escolar en su posición de alumna

Durante sus estudios de educación escolar en una institución donde solo acudían niñas, recuerda a una profesora de educación primaria por sus cualidades: se preocupaba por tener un trato más cercano y personalizado, procuraba potenciar los talentos y habilidades de cada estudiante en los espacios de expresión cultural y artística, les ayudaba a desarrollar el pensamiento matemático mediante actividades de la vida cotidiana y promovía el aprendizaje del idioma inglés:

“fue mi mejor maestra... muy bonitos recuerdos” (LEID1, 2020). Esta disposición adquirida la utilizó cuando implementó una iniciativa en un centro de educación preescolar, uno de sus primeros espacios laborales:

“me estaba graduando... de la Normal Superior de inglés... con una propuesta pedagógica de cómo influye el inglés en el preescolar... entonces... vi esa oportunidad,...voy a hacer mi publicidad porque voy a dar inglés y me recordaba a mi maestra de cuarto grado de primaria... voy a hacer lo mismo” (LEID1, 2020).

En el diseño de esa estrategia estuvo presente el ejemplo de su profesora y el conocimiento adquirido durante su formación profesional en términos de esquemas objetivos objetivados que integró en el espacio social caracterizado por una baja cantidad de estudiantes registrados en la escuela.

En la educación secundaria tuvo contacto con un profesor -de los primeros académicos del género masculino durante su escolarización-, que impulsaba a los estudiantes a trabajar sobre su proyecto de vida y los hacía reflexionar sobre las actitudes y habilidades requeridas para que convirtieran ese ideal en una realidad; *“daba más de su persona que de la propia didáctica... yo me sentía rara...que un profesor caballero, un hombre me preguntara esas cosas, ...en mi casa éramos puras mujeres”* (LEID1, 2020). Este ejemplo ayuda a comprender cómo esos esquemas generadores forman parte de su práctica, pues tiende a relacionarse con los estudiantes más allá de los fines formativos que marca el currículo; establece una comunicación para promover una visión que implique a sus alumnos a pensar a futuro y lo que tienen que hacer en el día a día para lograrlo: *“para mí lo importante es la vida, es la persona, lo demás son cosas que se añaden..., por eso*

siempre estoy cuestionando qué hay de tus objetivos en la vida, ...cómo lo vas a conseguir” (LEID1, 2002).

Esta convicción que refleja en su práctica, se manifiesta cuando coloca en primer plano a la persona: *“son importantes las personas con las que trabajamos, tengamos presente que hacemos una función profesional, pero que no dejamos de ser humanos que, ante un trabajo o una función, lo acompaña un sentir...de la propia persona”* (LEID1, 2020).

De los estudios de licenciatura en educación preescolar recuerda y reconoce a un profesor, por sus cualidades como docente: respetuoso, con rigor en la formación profesional, organizado, con vestimenta impecable y comprometido con el aprendizaje de sus alumnos. Como resultado de esta acción organizadora, la profesora sigue su ejemplo, ya que en su práctica le da valor a la preparación continua, al cumplimiento de sus actividades, así como el cuidado de su imagen: *“me puedo ir con pantalones de mezclilla... pero trato de darles una imagen a mis estudiantes como me gustaría que ellos también lo hicieran cuando ya terminara su formación”* (LEID1, 2020). Este sistema de disposiciones perdurables, se hace presente en su práctica docente, esperando que, con esa forma de ser, también provoque una influencia positiva en sus estudiantes.

A otro profesor de la licenciatura que también reconoce como influjo en su estilo docente, lo distingue por el tipo de técnicas grupales que desarrollaba en clases, las cuales eran muy esperadas por los alumnos de aquel entonces, pues promovía el trabajo en equipo de una manera diferenciada, hacía uso de los recursos que ofrecía el entorno y los ponía a jugar dentro del aula con el propósito de generar un cambio en la visión de la práctica docente. Estas estructuras estructuradas como las denomina Bourdieu, funcionan en la práctica de la docente como

estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores (Bourdieu, 2007, p. 92). El siguiente ejemplo da cuenta de ello:

“El semestre pasado hicimos uso del juego "un minuto para ganar", lo hice para evaluar, fueron preguntas, pero tenía que hacer un juego y contestar la pregunta; me tardé muchísimo en diseñarlo..., estuvo muy loco pero muy padre. Obviamente, tienes que planear eso con tiempo y pensarlo. Es estar buscando, que nunca se te termine la capacidad de asombro, de la búsqueda de nuevas estrategias” (LEID1, 2020).

Desde el punto de vista de Bourdieu son las disposiciones las que explican el carácter regular de las prácticas (Aguilar, 2017). En este sentido, es posible advertir en el relato de la profesora que el uso de actividades lúdicas, su capacidad de organización y preparación del material, la responsabilidad y el cumplimiento son parte de disposiciones heredadas del campo familiar y de la etapa de formación profesional en la licenciatura en educación preescolar y por ende de su práctica profesional. A partir de este capital cultural, asume con compromiso la formación de los estudiantes: *“aprendí en la Normal... que yo era la responsable de los aprendizajes de los alumnos, que nadie más iba ayudarme, que yo solita era el eje principal”* (LEID1, 2020).

Entre esas disposiciones estructurantes que a su vez son regulaciones que producen regularidades en la práctica de esta docente resaltan las siguientes: su interés por trabajar en la planeación y organización de las actividades, la previsión de recursos a utilizar, los materiales que debe consultar, el tiempo asignado, sin dejar de lado, el conocimiento, su constante empeño por actualizar el contenido de los programas de estudio, el cual comparte y reflexiona con el grupo de docentes a fin de que valoren su pertinencia según los objetivos de la carrera, así también los

analiza junto con los estudiantes. Se distingue por tener organizadas sus actividades y aunque reconoce la dificultad para el uso de las herramientas tecnológicas, señala el apoyo de sus compañeros de trabajo especializados en el uso de entornos virtuales en la educación; situación que hace visible su inclinación para adaptarse a las condiciones cambiantes del contexto:

“creo que ya me estoy habituando a la nueva forma de educación a distancia, ...a la búsqueda de todos los materiales educativos, que ya estoy desarrollando habilidad, pericia para poner todos los materiales a disposición de los muchachos, creo que lo hago más rápido y lo hago más enfocada a los objetivos, a lo que quiero lograr” (LEID1, 2020).

Entre sus convicciones está el valor que le asigna al trabajo colaborativo; disposición que tiene su génesis en la etapa de sus estudios profesionales, en particular, en las actividades extracurriculares artísticas, culturales y deportivas que formaban parte de la semana cultural:

“competíamos entre nosotros y cada quien sacaba su talento y era un momento en el que compartíamos... no había quien nos dirigiera, investigábamos o le hablábamos a alguien que conociamos. Eran actividades que hacía la escuela que trataban de motivarnos a todos los estudiantes” (LEID1, 2020).

Ese capital cultural incorporado lo pone en juego en la docencia, pues desde sus inicios manifiesta disposición por la colaboración de la comunidad, de los padres de familia, compañeros de trabajo y de los estudiantes. En el campo universitario, muestra su interés y gusto para trabajar de manera conjunta con docentes en actividades de desarrollo curricular, proyectos educativos y en la docencia misma.

Génesis de disposiciones de las estructuras objetivas del campo laboral

Al iniciar su labor docente en la educación preescolar, hizo uso de su capital cultural, así como de sus esquemas de percepción, apreciación y de acción para trabajar con los niños, hacer funcionar un plantel educativo en su calidad de directora, comunicarse con padres de familia, realizar actividades de gestión ante las autoridades educativas y formar equipos de trabajo colaborativo. En esas primeras experiencias aprendió a adaptarse a las condiciones de vida de la comunidad.

“todos iniciamos en un contexto rural, con carencias y ahí te enfrentas a la realidad y valoras... llegar el viernes [a casa] y en mi cama, ...porque yo dormía en el catre. Y los peligros... El cuidarte a ti misma” (LEID1, 2020).

Aunque la profesora reconoce que fueron momentos muy difíciles y de incertidumbre, deja en claro que no abandonó su compromiso como docente. En esos primeros años de servicio no solo recuperó esa disposición de resistencia incorporada a sus esquemas de percepción de la realidad educativa, sino que puso a jugar las cualidades de la profesión como su capacidad para participar y organizar actividades en colaboración con la comunidad, así como su capacidad creativa para preparar materiales y actividades haciendo uso de los elementos que estuvieran presentes en su contexto; y también las que incorporó a nivel personal en el campo familiar, como es la cultura del esfuerzo.

Mediante su participación en actividades de gestión, específicamente en comisiones de auxiliar en el programa de carrera magisterial y después como Asesor Técnico Pedagógico (ATP),

desarrolló su capacidad de observación, misma que ha utilizado como parte de su capital en la práctica docente en educación básica y universitaria:

“siempre he podido percibir a mis estudiantes, los puedo leer, los leo desde que los veo... a lo mejor no me lo dice, pero observo, lo escucho... entonces digo aquí hay algo, aquí se le dificulta..., veo las carencias en mis estudiantes y veo el contexto [familiar] a través de él... y esa situación ya tengo identificándola varios años... y siempre se les ha dado la apertura..., ese tiempo para que ellos... logren sus sueños” (LEID1, 2020).

Esa capacidad le ha permitido conocer a los estudiantes, ser cercana y apoyarlos desde sus necesidades, inquietudes e intereses. Los mismos alumnos, la perciben como una profesora que propicia el trabajo colaborativo en un ambiente de confianza y cercanía que les permite ser corresponsables en su proceso de aprendizaje.

Al poco tiempo de estar en el servicio decidió concursar para cubrir un interinato como directora en un plantel de la capital del estado, en donde el grueso de docentes estaba próximo a jubilarse. En ese espacio se enfrenta con relaciones de fuerza, precisamente porque además de ser joven, implementaba formas de trabajo que diferían de las acostumbradas:

“muchos no creían en mí porque no tenía tantos años de antigüedad y [aunque] me lo gané... ya eran maestras que tenían más de veinticinco años de servicio, ...qué hacían con una directora mucho más joven que ellas y fue un conflicto ahí...yo hice lo que creí conveniente para motivarlas, ... pero las maestras ...no querían entrar al trabajo en equipo” (LEID1, 2020).

Si bien durante el inicio laboral se relacionó con agentes que compartían los esquemas de visión y apreciación sobre formas de interactuar, en su posición de directora se da cuenta que su sentido con respecto al trabajo colaborativo, no lo compartían sus compañeras, por lo que experimenta un efecto de histéresis que implica el “apego a una antigua representación del valor” (Bourdieu, 1998, p. 141), que aun con su posición ocupada como directivo, las disposiciones de la comunidad educativa mantenían el dominio del campo.

Después de más de 10 años de su trayectoria en el nivel de educación preescolar y tras concluir una maestría, se incorporó a la universidad como docente en el área económico administrativo. Junto con su ingreso al campo universitario, da entrada a su capital cultural, pues la profesora era portadora de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del rol del docente y de sus acciones en la práctica.

En este espacio académico se enfrenta de nuevo con relaciones de fuerza que generan tensiones y contradicciones, es decir, experimenta lo que se conoce como *habitus clivé* (Suárez, 2012), pues gran parte de los que integraban la comunidad universitaria, cuestionaban la presencia de una profesora con formación en educación preescolar en el nivel superior. Esta situación refleja las dificultades que enfrenta al entrar a un campo diferente, en el sentido que los otros profesionistas ponían en duda su saber; no concebían que una maestra de preescolar pudiera ser docente en el nivel superior:

“me catalogo con una personalidad valiente y retadora... pude demostrarles que la educación básica no tiene gran diferencia en las técnicas de enseñanza para educación superior; el grado es distinto pero la intervención docente es la misma, tiene el mismo peso para los chiquitos y para los grandes... quería demostrar que se podía aprender a través de

un juego, que se podía aprender a través de una canción, que se podía aprender a través del arte...” (LEID1, 2020).

Con el paso del tiempo se cambia al área de ciencias sociales y humanidades para colaborar en el programa de licenciatura en ciencias de la educación y en la creación de los programas académicos. Su inclinación por la docencia se hace visible cuando menciona:

“lo mío y lo que me gustaba hacer, entonces, desbordé ahí toda mi experiencia y todos esos sueños que desde niña tuve de tener un grupo, de transmitirles mis vivencias como maestra de educación preescolar, en educación básica y así llego a Ciencias de la Educación, al área de Sociales y Humanidades” (LEID1, 2020).

En esta licenciatura se encuentra con estudiantes que mostraban mayor compromiso hacia su formación profesional, con interés para reflexionar y vincular la teoría con la realidad educativa; situación desde donde percibe congruencia con su propia manera de visualizar la educación, en otras palabras, principios unificadores del campo disciplinar.

Si bien en su participación en actividades de diseño curricular, pudo poner en juego su experiencia adquirida en su rol de docente de educación preescolar y el capital cultural heredado de su papá, también tuvo la oportunidad de enriquecer su capital cultural y simbólico con respecto de la educación:

“haber estado en los inicios de la construcción de un plan de estudios... me ha dado la oportunidad de tener una visión muy amplia a la hora de ver que los programas de estudio sean pertinentes, sean viables y que lo podamos trabajar con los muchachos... Identifico inmediatamente cuando un programa ya es obsoleto... en cuanto me va a tocar una unidad

de aprendizaje, veo el indicativo y rapidísimo, en esa facilidad de ver la información..., eso forma parte de un plan anterior o de una literatura ya vieja... y vamos dándole frescura a la licenciatura y le vamos dando la actualización... porque hay teorías que las tenemos que ver...” (LEID1, 2020).

Las posiciones ocupadas: directora, asesora, colaboradora en actividades de gestión y fundadora de programas educativos muestran que su capital simbólico se fue acrecentando; capital que utiliza en su práctica docente, donde se entrelazan las cualidades heredadas en diversos espacios sociales, es decir, disposiciones duraderas que operan como facilitadoras de los mismos actos que las generaron: responsabilidad, organización, actualización constante, contacto con vivencias reales del entorno, en este caso la educación infantil y el acompañamiento que hace con la intención de preparar y orientar a las nuevas generaciones de docentes.

En sus acciones docentes emerge la “consciencia histórica” en forma de disposiciones que conforman la trama de la docencia, a través de la cual se aprecia el proceso socio histórico que está en la génesis de tales inclinaciones, mismas que muestran el entramado entre las estructuras objetivas y las disposiciones subjetivas que condicionan su manera de pensar y actuar (Matías, 2015).

Como se ha observado, la profesora se caracteriza por su cualidad de organización al preparar cuidadosamente sus actividades, tiene incorporado un sentido de flexibilidad para conocer el contexto y las características de los estudiantes, con el fin de valorar la pertinencia de su planeación y realizar los cambios que considera apropiados. En estas acciones ha desarrollado sesiones de trabajo utilizando su creatividad para buscar los mecanismos que estén a su alcance y se logre el propósito formativo.

Elementos que generan subversión en las acciones asociadas con la innovación

El sistema de disposiciones inculcados por el medio social tanto en su trayectoria de formación inicial como en las instituciones de educación preescolar, representan un saber, es decir un tipo de capital que usa en el campo universitario con estudiantes que se forman como licenciados en ese nivel educativo. Su saber experimentado, construido en y para la práctica docente en el nivel de preescolar, es un capital que pone en juego. No es lo mismo quien accede a la docencia universitaria sin la experiencia de ser docente, que hacerlo con todo un capital adquirido no solo en su formación inicial sino en la práctica misma. El elemento subversivo que se aprecia en su docencia tiene que ver con el uso de estrategias que se derivan de su experiencia en el preescolar: actividades lúdicas, divertidas, que promueven la curiosidad y la participación activa de los estudiantes del nivel universitario. Al no considerar que los estudiantes universitarios tengan que aprender con las actividades que otros profesores consideran propias del nivel educativo, pone en claro su voluntad para romper con las disposiciones legitimadas por los compañeros y para validar sus estrategias.

Por la disposición que tiene para conocer a sus estudiantes, entender sus necesidades, motivaciones, prepara actividades de acuerdo a sus características con propuestas innovadoras centradas en la persona y constantemente valora la pertinencia de su planeación y realiza los cambios de acuerdo con las condiciones que observa del contexto educativo. La flexibilidad y la creatividad son elementos presentes en la relación con los estudiantes y en su proceso formativo.

Esta subversión no solo la hace con respecto a las formas en que trabaja en el salón de clases, sino con el contenido de los propios programas de estudio que revisa constantemente a fin de actualizarlos, en donde su capital adquirido y heredado en el campo familiar y en el campo de la educación preescolar, le permiten cuestionarlos en lo que respecta a su pertinencia académica y social. Desde el saber que adquiere en su práctica como educadora y del adquirido por inculcación en procesos formativos logró rupturas en los esquemas de apreciación tanto en el entorno institucional, como en ciertos sectores de la entidad federativa. La creación e implementación del programa académico orientado a la preparación de profesionales en el área de la educación infantil es una muestra de ello, pues no se visualizaba que la institución se enfocara en este campo específico de la educación.

LFD1: interacción y diálogo como elementos significantes de sus disposiciones

Adquirir y leer libros relacionados con su campo disciplinar y con el pedagógico, recurrir a la experiencia de familiares y conocidos que se desempeñaban en la docencia, asistir a capacitaciones relacionadas con estrategias de aprendizaje, usar el conocimiento incorporado en sus estudios profesionales y compartir experiencias con sus compañeros de estudio de la licenciatura, con los profesionales que conocía en las capacitaciones y con algunos integrantes de su familia y entorno social, fueron acciones que a la profesora le permitieron “*no tenerle miedo*” (LFD1, 2021) a la actividad docente y legitimarse como una profesora universitaria con rigor académico.

A continuación, se hace una presentación del habitus de la profesora que se constituye como un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes (Bourdieu, 1998), constantemente orientado hacia las funciones prácticas. Al igual que en los casos anteriores, se retoman aspectos de los diferentes sistemas de disposiciones socialmente adquiridos e interiorizados en el trayecto de vida de la profesora LFD1.

Génesis de disposiciones en el campo familiar y círculo de personas cercanas

Aun cuando en el campo familiar y de amistades estuvo rodeada de profesionales dedicados a la educación, especialmente en la docencia, el interés en su formación inicial no era coincidente con esa apuesta familiar. Su principal inclinación estaba orientada hacia la profesión de bibliotecaria por el gusto que le había generado el ambiente de los espacios de consulta.

En su infancia por iniciativa de su madre acudió a una biblioteca, durante su estancia estuvo atenta a cada proceso que le explicaban, desde el registro, el ingreso, la consulta interna y el préstamo de materiales. A partir de esa experiencia surgió su interés y gusto por los libros. El ambiente percibido en las instalaciones y el olor de los libros le resultaba significativo, razón por la cual asistía de manera frecuente en donde también podía interactuar con personas que acudían a realizar consultas en diversas áreas de interés:

“había mesas individuales pero me gustaba sentarme en mesas donde había tres o cuatro sillas más, porque de repente llegaban compañeros más grandes y yo volteaba a ver qué libro estaban leyendo y pedía sugerencias y una vez me quedé impactada porque una chica estudiaba medicina y lo que vi era un pie con un tipo de lesión y exclamé: ¡ay, qué feo! fue

muy espontáneo... me empezó a platicar todo y le servía como tipo examen porque decía que a ella se le facilitaba estudiar de manera oral y qué bueno que yo estaba ahí, claro que con el volumen bajo [de la voz]” (LFD1, 2021).

Esta inclinación la compartió con otros integrantes de la familia: *“tengo dos hermanos y ... me los llevaba a la biblioteca, a los cursos [de verano]” (LFD1, 2021).* Su gusto por la lectura y su preferencia por acudir a la biblioteca fue motivo de agresiones por parte de compañeros de su grupo en la primaria. Ante ello, tomó la determinación de mantener oculta su afición, lo que le permitió pertenecer a ese grupo social sin confrontar su sistema de disposiciones. Bourdieu (1998) señala que cuando los agentes conforman un grupo social que impone una *clase de condiciones de existencia*, supeditan su pertenencia. Esta idea resulta esclarecedora ya que permite entender por qué la docente en esa etapa de su vida decidió ocultar sus preferencias al grupo de amigos y compañeros: *“alguna vez hasta me hicieron bullying porque me gustaba irme a la biblioteca, entonces, en la secundaria y la preparatoria lo disimulaba muy bien” (LFD1, 2021).*

A su ingreso a la universidad exploró diversos campos profesionales y por su capacidad de libre determinación, decidió no incursionar en el campo de la educación e ingresar a la licenciatura en filosofía. Con esa elección rompía con los acuerdos familiares, ya que por convicción personal hizo trámites en la carrera de Filosofía: *“el día del examen, en lugar de irme a la Normal, me fui a C.U. a hacer el examen... porque la que la va a estudiar voy a ser yo... y no me veía como maestra” (LFD1, 2021).*

Previo al término de sus estudios en Filosofía recibió la invitación para trabajar como profesora, momento en el que descubre que la docencia es un espacio proclive para aplicar sus conocimientos adquiridos en la carrera profesional. En el rol de docente, utilizó capital cultural

relacionado con su área disciplinar, pero también el capital cultural y social adquirido durante su trayectoria de vida, por ejemplo, su pasión e inclinación por la lectura, su gusto por dialogar, por interactuar y relacionarse con las personas *“siempre he sido muy amigüera”* (LFD1, 2021).

Su inclinación por la lectura representa un esquema de pensamiento, una forma particular de pensar y de ver el mundo que guía sus acciones en su vida personal, profesional y laboral. En su primera experiencia como docente en la educación media superior para adultos, donde interactuaba con personas que le rebasaban en edad y que además no compartían el gusto por la lectura fue un reto que le incitó a buscar mecanismos que le ayudaran a generar un espacio que fuera significativo para sus alumnos, entre ellos, mostrar apertura y brindar la confianza para que compartieran ideas relacionadas con sus condiciones de vida personal, familiar y académica, es así como en las clases los estudiantes podían hablar de sus compromisos dentro de casa, del entorno laboral, de la ausencia de un espacio físico para el estudio, de la dificultad por no contar con materiales de consulta en casa y de las que les generaba el uso de la tecnología en su aprendizaje, así también de una diversidad de intereses e inquietudes con respecto a sus estudios de educación media superior. Las expresiones de los alumnos las aprovechaba para dialogar y ayudarlos a reflexionar.

A partir de su disposición por interactuar y socializar con las personas, la docente establece una estrecha comunicación con sus estudiantes; acción que permanece en la actualidad en su práctica en el nivel universitario. En esa relación comparte saberes y les ayuda a resolver dudas:

“se sentía la confianza para despejar dudas, ...a veces no tenía nada qué ver con el tema, pero me preguntaban si les podía recomendar algún libro o, algún lugar para poder ir a estudiar porque...no tenían las condiciones en casa... y yo les decía que las bibliotecas

estaban a su disposición...Algunos se sorprendían de que habían pasado por ahí y no sabían que se trataba de una biblioteca. En ocasiones yo les decía que si querían podían ir a un café-internet [para] despejar dudas... Algunos no sabían manejar la computadora, les enseñaba lo básico... o ellos se metían a un curso básico de computación... y poco a poco desarrollaban sus conocimientos” (LFD1, 2021).

Su seguridad la cimentaba en su capital cultural, pues tenía en claro que al usar sus conocimientos en el campo de la filosofía y su inclinación hacia la lectura *“podía aportar a la formación de otros”* (LFD1, 2021), en especial porque promovía una interacción a partir del diálogo argumentado con miras a la reflexión.

A partir de estas experiencias revalora *su capital cultural* (Suárez, 2012), pues desde su posición como docente universitaria y experta en el campo de la filosofía pudo reflexionar sobre su perfil profesional e identificar sus carencias en el ámbito de la didáctica, pues si bien tenía dominio del contenido, no contaba con los referentes pedagógicos: *“cuando estás frente a un grupo, necesitas ciertas herramientas para poderlas comunicar y no te quedes en un ámbito de tecnicismos”* (LFD1, 2021).

Para resolver el problema referente a su falta de conocimientos en la didáctica, se acercó de manera intencional a los libros especializados, lo que le permitió resignificar el sentido de su capital cultural inculcado mediante acciones pedagógicas llevadas a cabo en su formación universitaria por agentes especializados, pues a partir de ese capital objetivado pudo sustentar con una base teórica y metodológica su práctica docente. Esta acción refleja las condiciones sociales heredadas que como se aprecia las enriquece a partir de su inclinación por conocer y reflexionar. La acumulación y enriquecimiento de capital cultural que se produjo a partir de su interés y gusto

por la lectura, es decir, de sus disposiciones incorporadas le aseguraron “un *beneficio de distinción*,...y un beneficio de legitimidad...que consiste en el hecho de sentirse justificado de existir (como se existe), de ser como es necesario (ser)” (Bourdieu, 1998, p. 226).

Este ejercicio de reflexión le permitió resignificar conocimientos aprendidos por inculcación en la licenciatura de Filosofía: “*era regresar a mis notas, regresar a los libros de aquel programa y... vas tomando otro tipo de información. Yo luego les decía a mis compañeros... de generaciones... anteriores a mí,...aprovechen esto, vean esto, comenten esto porque a veces, cuando ya están en el campo laboral, frente al grupo, te das cuenta que una cosa es memorizar los conocimientos para pasar una materia y otra cosa, cuando ya dominas esos contenidos y los puedes transmitir a otros*” (LFD1, 2021).

Entre las disposiciones adquiridas a partir de la influencia social se reconoce la exigencia y el rigor; esquema que incorpora en su infancia cuando visitaba las escuelas secundarias en donde sus familiares se desempeñaban como profesores. Ese espacio le permitió darse cuenta de las relaciones que se suscitaban entre docentes y alumnos según el sentido práctico de los agentes educativos, lo que le ayudó a identificar una diversidad de actitudes por parte de los estudiantes en función de la personalidad de cada docente:

“me llamaba la atención cómo los chicos cambiaban de actitudes con ciertos profesores; por ejemplo: en matemáticas, eran los chicos más callados, en español, la profesora era un poquito más grande y era un descontrol... Entonces tenía que ver con el carácter del profesor. Con mis tíos, por ejemplo, no sé si porque yo estaba ahí..., tenían el control del grupo [eran rígidos]...y me llamaba la atención cómo podían hacerlo” (LFD1, 2021).

A partir de esta apreciación inicial asumió que, entre mayor nivel de rigurosidad del profesorado, mayor *control de grupo* se obtenía; idea que cuando asume el rol de docente reafirmó con los consejos y recomendaciones que le hicieron sus familiares para su práctica. Esas advertencias eran coincidentes con sus esquemas de pensamiento centrados en la disciplina y las condiciones que influyen en el ambiente escolar.

Entre las recomendaciones que recibió de personas cercanas a ella -padrinos- estaban las relacionadas con la planeación de clases y con las tareas. Esas máximas las aprende de tal manera que al realizarlas en su posición de docente considera actividades de apertura, de desarrollo y de cierre, además de que reproduce acciones enfocadas a los trabajos que les deja a los estudiantes para que las realicen en su tiempo independiente: “*manifestaban que las tareas deberían ser cortas y concretas porque a veces podíamos atiborrar a los estudiantes ...y no sabíamos las condiciones en las que ellos estaban y si tenían espacio para leer, escribir*” (LDF2, 2021), además de ello, aprendió que tenía que revisarlas de manera puntual y con rigor, por lo que en su desempeño actual, tiene interiorizada esta visión: “*la carrera implica ciertos retos, no nada más es venir y pasar... yo no voy a regalar un tipo de calificación o nota alta si no veo que hay algún tipo de aprendizaje o que no hay una formalidad*” (LFD1, 2021). Estos ejemplos sirven para ilustrar que la acción práctica de la profesora forma parte de las experiencias y vivencias, las cuales se convierten en dispositivos de formación que le dan posibilidades de un saber actuar de acuerdo a las situaciones o circunstancias.

Al tener en claro que la filosofía no es una ciencia en abstracto, sino que hunde sus raíces en la realidad, en lo cotidiano del diario vivir, utiliza ejemplos de la vida cotidiana, específicamente derivados de los intereses o inquietudes de los estudiantes, mismos que explora a través de una

relación cercana que establece con ellos, atributo interiorizado que recupera de sus primeras experiencias de docencia, así como de sus propias convicciones relacionadas con su facilidad para comunicarse con diversas personas. Al igual que en sus inicios en la docencia en el nivel medio superior, se da tiempos y espacios para conocer sus gustos en lectura, música y las actividades que realizan en sus tiempos libres. A partir de ello, genera el diálogo, la reflexión filosófica, así como la argumentación “... *las chicas y chicos están ávidos con este debate del feminismo, de la inclusión...la argumentación nos permite generar acuerdos o generar otro tipo de puntos de vista*” (LFD1, 2021). El habitus de la profesora se hace visible en las relaciones sociales que establece con sus estudiantes, pues a partir de ellas genera un conjunto de acciones y principios que le permiten crear planes de acción para resolver diversas situaciones problemáticas que identifica en el grupo; con ello ofrece respuestas adaptadas a cada situación.

Los resultados positivos que aprecia en sus estudiantes, los utiliza para cuestionar los mismos planes de estudio vigentes en la universidad y las prácticas de otros docentes que desde su punto de vista no abonan al desarrollo de habilidades de orden superior:

“..es pertinente hacer una revisión a los planes de estudio y hacer pertinente la inclusión de filósofas; también generar habilidades y capacidades para la argumentación porque, dentro del perfil de ingreso, decimos que necesitamos a personas ávidas de conocimiento, con el gusto de discutir, dialogar, pero a veces, al interior de las mismas actividades [debemos abrir] un debate público, porque parece que cuando hablamos de argumentación se piensa en dos cosas: la V de la victoria o la V de la venganza y tampoco es así” (LFD1, 2021).

Para la profesora es relevante que la Filosofía no quede a nivel de aula, disposición que recupera de sus primeras experiencias laborales en las que incorpora de manera reflexiva los elementos formativos del campo, su interés lo centra en que aprecien su uso significativo en sus propias vidas, en lo cotidiano, en asuntos de la realidad, pues está convencida que esta disciplina no sólo es el mundo de las ideas, sino de las acciones argumentadas, reflexivas: *“De hecho, quien piense que la filosofía es abstracta y que nos la pasamos con la inmortalidad del cangrejo, no se ha dado cuenta del impacto que la filosofía tiene en el día a día o en la vida cotidiana y, tal vez, no sea un error de los otros, sino de los mismos profesionistas que estamos ahí y no vemos el alcance que está a nuestro alrededor”* (LFD1, 2021).

Para esta profesora, la escucha la concibe como una virtud que rescata de su formación como filósofa:

“las llamadas virtudes epistémicas, como la escucha, a veces somos muy ávidos de querer hablar y hablar y yo me incluyo soy muy parlanchina, pero creo que la escucha es una de las virtudes epistémicas más importantes en este momento; vale hacer la pausa: ¡sé que tú tienes muchas cosas que decir, pero escucha! A veces el estudiante está ávido de que lo escuchen, que de repente también tu puedas comprender cuál es su propósito” (LFD1, 2021).

En su disposición por escuchar no solo ubica temas de interés de los alumnos que usa para que dialoguen, reflexionen, sino que los aprovecha para conocer sus problemas personales y acompañarlos de manera cercana, condición que le ha permitido ampliar sus esquemas de percepción a partir de su disposición adquirida, relacionada con el diálogo:

“a veces creo que los problemas que los chicos arrastran desde la casa, ...del contexto donde se desenvuelven. Trato de ver qué es lo que podríamos hacer. Yo creo que hace falta que los canalicemos a las instituciones, que hablemos con los padres; yo sé que están en un nivel, en el caso de los superiores, en el que son responsables de sí mismos, pero sí creo que debe haber corresponsabilidad con los familiares cercanos. También es un proceso donde debe haber un acompañamiento donde el estudiante pueda tener la certeza de incorporarse en algún momento a la misma licenciatura o al proceso educativo que él considere” (LFD1, 2021).

Parafraseando a Posada (2017), las disposiciones de esta maestra que se hacen evidentes en su práctica son un producto de su historia, es decir, de la experiencia conquistada como resultado de un fuerte trabajo de socialización en las instituciones familiares, sociales y escolares. A través de ellas, se aprecia lo perdurable, lo que en palabras de Bourdieu denomina estructuras estructuradas, que significan principios generadores y organizadores de la práctica docente y a su vez, representaciones que se adaptan a sus fines (Velasco, 2000): lograr que los estudiantes dialoguen, escuchen, reflexionen, argumenten a partir de intereses, motivaciones, problemas y necesidades.

Precisamente por estas disposiciones, la profesora ha logrado legitimarse tanto con estudiantes, como con compañeros y autoridades educativas, mismas que la reconocen y valoran por su capacidad para escuchar y comprender las condiciones de los estudiantes y por su capital

social y relacional⁴. La profesora en tanto agente social que es producto de su historia y de la experiencia acumulada de sus posiciones de hija, alumna, profesora en la educación media superior y por supuesto en la superior, permiten entender el tejido de las imbricaciones sociales en su práctica docente.

Génesis de disposiciones en el campo escolar en su posición de alumna

El sentido de colaboración y de rigor académico, son disposiciones que la docente internaliza en su trayectoria escolar en la educación básica; disposiciones que perduran en su docencia universitaria.

Señala que durante sus estudios de educación primaria, hubo un cambio de residencia, de un poblado a la ciudad, este cambio de espacio social puso a prueba un conjunto de presupuestos cognitivos que al ser parte de una herencia cultural y que aceptaba implícitamente, no coincidían con los que privilegiaba el grupo social al que se integraban: *“yo hablaba como de la costa... y era tener que adaptarte a otro sistema y modificar ciertas cosas”* (LFD1, 2021).

Al igual que se da cuenta de que en ese grupo privilegiaban ciertas maneras de hablar y de pensar, identifica que el capital cultural adquirido en esa etapa formativa no era el que se esperaba en la nueva escuela. Ante el rezago de capital una docente que aun con toda una carga de trabajo en tres turnos - matutino, vespertino y nocturno-, le ofreció apoyos; una atención personalizada en asuntos académicos y orientación con respecto al tema de convivencia, pues a su ingreso a ese

⁴ Información recuperada del instrumento contestado por estudiantes, docentes y directivos para la selección de docentes que realizan prácticas innovadoras, durante el periodo de noviembre de 2019 a febrero de 2020.

grupo, fue víctima de violencia por parte de sus compañeros de clase debido a las propiedades que la distinguían: *“me tocó una buena maestra, ella me fue asesorando...y aparte era mi vecina, si tenía algún tipo de duda decía que con confianza acudiera”* (LFD1, 2021). Esta profesora le ayudó en la reestructuración de su capital para adaptarse a los esquemas de acción que orientaban las prácticas de ese espacio escolar (Bourdieu, 1997).

En la educación secundaria reconoce la labor del profesor de matemáticas que se distinguía por ser estricto: *“desde la portada de la libreta nos hacía hacer todo bien; nada de cochinas, nada de flojera... me di cuenta que era un buen maestro. Posteriormente [en la preparatoria], aunque ya no era mi maestro... me apoyó, me recomendó libros”* (LFD1, 2021).

De este referente escolar se recupera el sentido de colaboración de los dos profesores, pues aún con la carga de trabajo y de ya no existir relación en el entorno escolar, mostraron interés no sólo para asesorar en las nociones de conocimiento de determinadas disciplinas, sino también se posicionaron como agentes orientadores de acción.

Elementos que generan subversión en las acciones asociadas con la innovación endógena

Se aprecia que utiliza cuatro elementos en particular para desarticular los mecanismos de reproducción de la dominación simbólica: el aprendizaje, el diálogo, la reflexión y la argumentación. Ante la invitación para ejercer como docente universitaria se da cuenta de su falta de conocimientos en el área pedagógica, si bien hace uso del capital cultural heredado de los entornos familiares y escolares, emprende por iniciativa personal procesos de aprendizaje de varios tipos: lectura de libros del campo de la educación y la pedagogía, participación en talleres y cursos,

interacción con compañeros que le compartían saberes y experiencias. A partir de estos procesos, logra darle sentido a la docencia y transformar su rol de docente. Al dudar de sus esquemas de percepción, hace presente sus disposiciones, su gusto por la lectura y el valor de la interacción como fuente de adquisición de capital educativo.

A partir de esa interacción, logra captar intereses, necesidades, motivaciones y preocupaciones de los estudiantes; discursos que usa como medio para que reflexionen y argumenten. La subversión la hace en dos sentidos: cambia las reglas del juego que en este caso corresponde a los planes y programas para que los estudiantes aprendan filosofía, haciendo filosofía y los cuestiona con respecto a su contenido, lógica, metodología; cuestionamiento que también extiende a la forma de enseñanza de otros compañeros que siguen perpetuando cánones pedagógicos que desde su punto de vista se contraponen con el quehacer filosófico. Tiene la firme convicción de que la filosofía se da en cada momento de la vida del ser humano, por tanto, habrá que utilizar los recursos que sean necesarios para la formación profesional, aunque ello implique rupturas con estructuras heredadas relacionadas con la metodología de enseñanza. A partir de estas reflexiones cuestiona la relevancia de priorizar algunos productos de aprendizaje, como el ensayo, por encima de otros que se prestan a la creación de escenarios variados para evidenciar que el aprendizaje se logra cuando se conecta con las preocupaciones y necesidades de los estudiantes.

El proceso de la conversación que emplea en su docencia, dota de sentido a la participación de los estudiantes, mismas que orienta hacia procesos intersubjetivos, ya que coexistir varios marcos de referencia que validan y valoran perspectivas diferentes de un mismo acontecimiento y que incluso pueden ser contradictorias, la profesora centra su esfuerzo en mantener un foco de atención compartido con la idea de lograr un cambio a partir de la reflexión y la argumentación.

Su cuestionamiento a los proyectos curriculares, no se queda en un mero discurso, sino que participa activamente en nuevas propuestas curriculares o en la modificación de las existentes, además de ello se involucra en los grupos de trabajo: desde sus reflexiones invita a que los compañeros de trabajo replanteen su práctica ajustándola a las necesidades del contexto actual para promover y reflexionar sobre los diversos espacios de intervención de los especialistas en filosofía, con el fin que esta visión sea un referente en la mirada de la comunidad educativa. Las reflexiones filosóficas como un modo de ser y hacer están presentes en su práctica docente y en los ambientes académicos de la institución, lo que la lleva a mostrar desde los hechos, el potencial liberador del diálogo, la reflexión y la argumentación.

LLAD1: Relaciones dialógicas entre docencia-investigación-reflexión

El profesor está comprometido con la mejora continua de su propia práctica. A partir de que detecta, analiza e interpreta las situaciones difíciles o problemáticas, se implica desde el rol de aprendiz en procesos formativos que le han permitido acumular capital cultural académico que utiliza para enriquecer y hacer cambios en su docencia.

La docencia del profesor se ubica en tres espacios específicos: en asignaturas de idiomas, en la formación de profesores en servicio para la enseñanza del idioma y en la formación de profesionales en el campo de la lingüística aplicada. Las actividades relacionadas con la docencia se enriquecen a partir de procesos inherentes a la investigación- acción, al diálogo con la teoría disciplinar y pedagógica y del capital cultural de sus compañeros docentes que a su vez cuentan con capital social, es decir con reconocimientos.

Las relaciones que establece el profesor entre los conocimientos de diversos campos como disposición heredada -gusto por la lectura, apreciación artística y explicar la realidad mediante el uso del conocimiento teórico del campo educativo- que incorpora en trayectos formativos institucionalizados y no formales que forman parte de su historia incorporada, le posibilitan usar esos capitales en el diseño de actividades de aprendizaje que propone a sus estudiantes. Esta presencia activa del pasado en el presente en su función de matrices culturales fueron generadoras de las disposiciones que en un ahora y aquí, se manifiestan en su práctica docente, entre ellas: el sentido de cumplimiento, la reflexión de su acción docente y la mejora de su práctica.

Estos elementos característicos que distinguen al profesor, se muestran en los siguientes apartados en donde se da cuenta de la génesis de sus disposiciones en los diversos campos donde se ha posicionado.

Génesis de disposiciones en el campo familiar

El material de consulta que había en casa -libros, enciclopedias-, fue el capital cultural objetivado que, desde su infancia, despertó en el profesor un interés por la lectura y la búsqueda de información. Sus padres le compraban libros, le gustaban las novelas infantiles y juveniles, además de hacer consultas de variados temas en las enciclopedias. Desde muy temprana edad se dio cuenta que a través de la lectura se aprenden cosas nuevas, se adquieren y desarrollan habilidades y aptitudes, entre ellas la creatividad, la búsqueda, selección y acceso a la información. Desde esas disposiciones incorporadas logra hacer lecturas hipertextuales e inter contextuales:

“en la medida que tengas más referentes, no necesariamente sobre el tema que estás tratando... tanto tu lectura de lo que se lee, del contexto, de lo que está ocurriendo con tus estudiantes, se hace más rica. Puedes... ir y venir, transpolar de lo que estás hablando hacia otro contexto y después traer. Te amplía tu espectro de acción, ver noticias, pero puedes encontrarle una relación a partir de lo que se ve en noticieros” (LLAD1, 2021).

Las obras de arte como capital cultural objetivado presente en el campo familiar, es un elemento de la estructura que el profesor incorpora en forma de disposición por las artes y la estética: *“en mi familia todos son artistas, pintores, escritores”* (LLAD1, 2021). El capital cultural heredado de ese campo lo usa para leer e interpretar diferentes manifestaciones del arte, lo que para Bourdieu significa que hay un desarrollo de habilidades y esquemas de apreciación distintivos en cada agente, ello: *“... depende de la intención del espectador, que, a su vez, depende de normas convencionales que rigen la relación con la obra de arte en una determinada situación histórica y social”* (Bourdieu, 1998, p.27). De la apreciación artística incorpora habilidades que utiliza en la vida diaria, por ejemplo: la observación detallada del contexto, la creatividad para relacionar situaciones de un campo y otro, la facilidad de expresión. Esas habilidades desarrolladas dentro del entorno familiar en términos de capital cultural, propician que haga una *transferencia de los esquemas de percepción* del campo educativo a otros y viceversa, lo que para Bourdieu significa la doble relación entre habitus y campo, es decir, que el campo estructura a las disposiciones del profesor, pero éstas también contribuyen en la constitución de un campo como mundo significativo para él, pues entrelaza esas manifestaciones creativas, en conjunto con los estudiantes, para analizar la realidad del contexto disciplinar y pedagógico (Bourdieu y Wacquant, 1995):

“Hay una actividad que mis alumnos bautizaron como la reciclase, me han comentado que les gusta eso porque les ayuda a ir conectando lo que van viendo y, como no es sólo de la clase anterior, sino que a veces, tienen que echar mano de cosas de más atrás, eso les sirve de repaso” (LLAD1, 2021).

La docencia forma parte de la tradición familiar, que inicia con sus padres: *“mis papás fueron profesores [rurales] de primaria...y después trabajaron en [la capital del estado]..., estaba muy familiarizado con las conversaciones que tenían que ver con la escuela” (LLAD1, 2021);* tradición que se extiende a otros integrantes de la familia que también realizaron estudios relacionados con la docencia:

“Dos hermanas estudiaron la Normal Urbana, se hicieron profesoras; otro hermano, que es arquitecto, ejerce como arquitecto, pero también da clases en el Tecnológico...todos en casa, de alguna u otra manera, han estado vinculados con la educación. Supongo que asumí que sabía lo que implicaba ser maestro por todo lo anterior” (LLAD1, 2021).

Aunque la familia participaba en el campo de la docencia, el profesor no fue obligado a elegirla como profesión, pues tuvo oportunidades para explorar libremente diversos campos disciplinares y elegir la profesión de acuerdo con sus intereses:

“Siempre tuve el apoyo de mis papás, nunca me presionaron, ni siquiera me sugirieron... y no me iba a poner a trabajar porque no era asunto de que no me gustó el estudio, sino que no me gustó la carrera, entonces busqué otra carrera y después otra y, finalmente, terminé con otra” (LLAD1, 2021).

Aunque desde el mundo familiar incorpora el sentido de libertad en la toma de decisiones, en especial las relacionadas con la elección de la carrera, se aprecia que estudiar es una de las disposiciones heredadas desde donde percibe a la formación profesional como un elemento natural e incuestionable (Kringer y Dukuen, 2017): *“estudiar era lo natural porque todos mis hermanos fueron a la escuela; en el barrio donde crecí, era un barrio de profes y los hijos iban a la escuela y para mí era la norma”* (LLAD1, 2021).

De esas instrucciones que se transmitieron en su familia a través de sugerencias inscritas en los aspectos aparentemente más insignificantes de las cosas, de las situaciones o de las prácticas de la existencia común (Bourdieu, 1990), el profesor adquiere el gusto por las artes, la lectura y la docencia, la valoración que le da al contexto, la manera en que establece relaciones entre sucesos, textos y contextos, el valor de la colaboración y la ayuda mutua. Por ejemplo, en clases:

“con frecuencia les hago muchos planteamientos con el propósito de que ellos estén pensando, cuestionando... en una clase, les planteo un problema al principio, en otras clases regresamos al problema para ver cómo resolverlo” (LLAD1, 2021).

En el proceso de socialización en el campo familiar, se produce un sentido de la práctica como elemento significativo del campo de la educación, al imprimir una serie de propiedades que el profesor de manera inconsciente apropia del entorno familiar (Bourdieu, 1998):

“siempre he tenido mucho aprecio y gusto por mi actividad como docente y pienso que fue heredado por mi contexto familiar, ese apego y ese orgullo de hacer eso, porque a mi papá y a mi mamá siempre los escuché decir que les daba mucha satisfacción hacer su trabajo.” (LLAD1, 2021).

Esos modos de pensar, comprender y vivenciar el mundo que son parte del habitus son producto de la socialización familiar; campo en donde se inculcan las inclinaciones y las disposiciones.

Génesis de disposiciones en el campo escolar en su posición de alumno

La primera experiencia en su rol de alumno de la educación preescolar fue desagradable, pues ante una actividad propuesta por su profesora, que no pudo realizar por no contar con el capital cultural requerido, es decir, habilidades básicas para el lenguaje y la motricidad, experimentó el fenómeno que Bourdieu reconoce como un desajuste entre el capital escolar y el capital cultural efectivamente poseído (Velasco, 2000). El desajuste entre capitales tuvo una penalización, pues en lugar de recibir apoyo, fue motivo de una sanción por parte de la profesora, lo que, en palabras de Bourdieu, se inscribe en una violencia, precisamente por la reacción arbitraria y por el poder ejercido desde una posición dominante. La aversión a la escuela fue el resultado de esa experiencia en donde se conjugó lo objetivo con lo subjetivo:

“La razón por la que no quise ir al Jardín de Niños, fue porque el primer día de clases tuve una experiencia muy mala; a mí me metieron como una o dos semanas después de que ya habían ingresado y la maestra me pidió hacer algo que no sabía y, como no supe, me encerró en una bodega... pero cuando entré a primero [de primaria], ya sabía leer”
(LLADI, 2021).

Esta experiencia que vive el profesor en su educación institucionalizada refleja lo que señala Bourdieu las personas que tienen los mismos códigos que maneja la escuela serán los

exitosos, ya que no habrá distancia alguna entre los habitus escolares y los correspondientes al origen social de este estudiantado.

En la educación primaria experimentó una *modificación de sus disposiciones* con respecto a la percepción que interiorizó de la escuela en su rol de alumno de preescolar; modificación que logra al reestructurar el sentido de lo que le representaban las relaciones entre su percepción y su posición renovada (Bourdieu y Wacquant, 1995). En ese eje temporal, la lógica de acción en su posición de estudiante fue diferente a la del jardín de niños, ya que en ese nivel educativo y en los subsiguientes se distinguió por el cumplimiento, la responsabilidad y la lectura, cualidades adquiridas en el campo familiar en términos de un capital que pone a jugar en su rol de alumno: *“era bueno en la escuela, además era popular. En general me gustaba; iba a la primaria y a la secundaria, era muy dedicado y estudioso, me sentaba adelante, contestaba y hacía las tareas, siempre cumplía”* (LLAD1, 2021).

En la reestructuración del disgusto y aversión por la escuela al gusto y disfrute que le provocaba asistir a clases se hacen presentes experiencias significativas, entre ellas el trabajo de profesores que *“ofrecían ese extra”* (LLAD1, 2021) en el sentido de que su enseñanza no la limitaban a lo que indicaba el programa escolar, sino que incitaban a los estudiantes a que ampliaran sus miradas a través de la lectura de periódicos y del análisis de noticias:

“Me gustaba cuando los profesores nos hacían pensar en la realidad nacional, había un profesor, ...que nos obligaba a leer periódicos y en clase discutíamos la noticia, él sabía llevar [al grupo para] saber observar la realidad, ...el contexto y es algo que me quedó presente” (LLAD1, 2021).

Ese interés que demostró por recibir más allá de lo cotidiano dentro de la clase, lo incorpora como esquema de acción en su práctica docente: *“constantemente estoy promoviendo que el estudiante reflexione en lo que dice y lo que implica eso que dice, mi tendencia es pensar que la otra persona debería revisar más que yo”* (LLAD1, 2021).

Se advierte que una inclinación que caracteriza al profesor desde sus experiencias como alumno, es que los saberes no se limitan a lo que se explique en el aula, sino que se expanden a partir de los sucesos de la realidad, de la lectura y de las manifestaciones artísticas; disposiciones que además de utilizarlas las complementa con saberes que adquiere en sus trayectos formativos, en palabras de Bourdieu (1999^a), aluden a una habilidad para relacionar los saberes específicos con los diferentes contextos y realidades analizadas.

Génesis de disposiciones de las estructuras objetivas del campo laboral

El profesor reconoce que su ingreso al campo de la docencia fue *“por accidente”* (LLAD1, 2021). Su primera experiencia fue abrupta e inesperada, cambiando las relaciones establecidas entre los agentes de la escuela de idiomas, ya que pasa de ser un estudiante avanzado a ocupar un lugar como profesor sin intención previa de interactuar en ese espacio. Con esta situación queda en evidencia lo que en la teoría de la acción se le llama *habitus clivé*, pues no había coincidencia entre los intereses profesionales del momento y el requerimiento repentino que enfrentaba, presentándose tensiones y contradicciones entre sus expectativas y la oportunidad de desempeño laboral (Suárez 2012):

“en una ocasión [a la responsable de la escuela] ... un profesor le quedó mal, era el primer día del semestre y no llegó, y estaba la maestra ya con los alumnos ahí en el salón

y me dijo: ¿te animas a dar clases? Y le dije que sí, si me dice cómo y cuándo sería, [pero ella] dice: es ahora, aquí está el libro, ...tu diles que abran su libro y empieza con la lección... Entonces empecé a improvisar, pero no lo hice mal, [pues] me dieron más grupos...Así [inicié] a trabajar como maestro” (LLAD1, 2021).

El capital cultural inculcado como estudiante de inglés, es el antecedente que explica su actividad laboral como docente en centros de idiomas y en una escuela de educación preescolar. Sin un capital cultural institucionalizado en el campo de la docencia (formalmente acreditado) pero con la presencia del capital incorporado en la familia, es decir el gusto por esa profesión asume el rol de docente, en donde la motivación como disposición como parte del habitus se hace presente, lo que se explica como el *potencial de las disposiciones*, manifiesto en circunstancias que no le fueron del todo ajenas (Bourdieu, 1999^a):

“Pienso que fue heredado por mi contexto familiar el gusto por mi actividad como docente. Supongo [que] yo también lo asumí... seguramente, [por eso] pude hacer lo que empecé a hacer a la brava, sin preparación previa...tenía nervios de ...estar frente a los alumnos, pero lo vi como algo natural, pues estaba familiarizado con todo eso [pero] ...no recuerdo haber recurrido a mis papás o a mis hermanos para pedirles algún consejo... Seguramente les platicué...que me convertí en maestro de inglés...es algo que di por hecho” (LLAD1, 2021).

El rol docente lo asumió desde un sentido práctico en tanto que sus acciones formaban parte del “sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la

incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada” (Bourdieu, 1997, p.40).

Las disposiciones incorporadas de una herencia cultural como la búsqueda de opciones creativas y la valoración del trabajo colaborativo, le han permitido proponer diferentes alternativas de acuerdo con las circunstancias, los contextos y las condiciones del espacio social. Un ejemplo que da cuenta de la manera en que el capital cultural y social lo utilizó en sus primeras experiencias de práctica docente en el nivel de preescolar, para resolver situaciones relacionadas con el manejo de grupo es el siguiente:

“di clases en un jardín de niños... esa fue una parte muy difícil... eran diez grupos,... entraba a un grupo y luego a otro, pero era muy poquito [tiempo],...ahí también pues tuve que improvisar mucho, recuerdo [que un] músico...me ayudó a crear canciones que después las grabamos y las usaba en clase” (LLAD1, 2021).

En la cita anterior se puede apreciar que el profesor hace partícipe en los actos pedagógicos a otros colegas que son autoridad en un determinado campo de conocimiento, lo que deja ver que, al compartir actos de enseñanza con otros, aprende y obtiene conocimiento; el capital de un agente enriquece al del profesor.

Su ingreso al campo universitario como profesor de idiomas no fue diferente a su primera experiencia. Al estar estudiando una licenciatura en el campo económico-administrativo, espacio donde se compartían instalaciones con el centro de idiomas de la institución, la responsable de esa área *“curiosamente me dijo lo mismo: ¡ahí está el libro, úsalo!” (LLAD1, 2021).* A partir de ese

tipo de indicaciones, el profesor logra reflexionar y cuestionar su hacer en la docencia; se da cuenta que para evitar la insatisfacción que le producían acciones habituales en la práctica -realizar ejercicios del libro- no bastaba con cuestionarse para lograr un cambio, en palabras de Bourdieu hace una “toma de conciencia asociada a una labor de transformación” (Bourdieu, 1999^a, p. 210), en donde visualiza al proceso de formación -participación en diplomados relacionados con la educación, cursos especializados para la enseñanza de la lengua- como una estructura que le permitiría aprender y por supuesto hacer cambios en su acción como profesor:

“En un tiempo, estuve en el limbo, en el sentido de que cuestionaba mucho, pero no tenía elementos para sustituir lo que cuestionaba y estaba muy inconforme con lo que hacía. Todo el proceso de formación me llevó a encontrar los elementos que necesitaba para ir probando de otras formas, modificando de nuevo. Eso es muy interesante porque no basta con entender que hay que cuestionar que hay que entender o ser reflexivo”
(LLADI, 2021).

El análisis y el cuestionamiento que el profesor hace a su práctica docente, permite entender con claridad la idea de Bourdieu con respecto a la transformación del habitus que en este caso en particular inicia a partir de la reflexión y el autosocioanálisis, el cual para Bourdieu se caracteriza por un despertar de la conciencia que permite a las personas darse cuenta de sus disposiciones y de la forma en que puede cambiarlas:

“Es difícil controlar la primera inclinación del habitus, pero el análisis reflexivo, que nos enseña que somos nosotros los que dotamos a la situación de buena parte de la potencia que tiene sobre nosotros, nos permite alterar nuestra percepción de la situación y por lo

tanto nuestra reacción a ella” (Bourdieu y Wacquant, 2008, p.177, citado en Capdevielle, 2011, p. 40).

En esta trayectoria de la docencia universitaria con más de 25 años de experiencia, se identifican situaciones que le permitieron a través de la formación en el campo de la educación y específicamente en la dimensión pedagógica, adquirir capital cultural, social y simbólico que a su vez lo legitiman como un académico universitario creativo e innovador de su práctica.

Inicialmente para compensar el desajuste entre el capital cultural efectivamente poseído y el que requería para hacer cambios en la docencia, identificó algunos agentes que se distinguían por la acumulación de capital cultural académico y social con quienes decide interactuar con el fin de compartir experiencias y analizar el trabajo realizado, entendido por Bourdieu como el mecanismo para sociabilizar partiendo de abordajes en común (De Grande, 2013):

“A mí me ocurre mucho que algo que diga un profesor, cuando estoy en otra situación, eso que dijo me retumba y me ayuda, me da luz para tomar una decisión de lo que debo hacer...” (LLAD1, 2021).

Acercarse por iniciativa propia a un grupo de profesoras de la universidad reconocidas por su prestigio académico en el campo de la innovación educativa fue una de sus primeras acciones para aprender y prepararse: *“si a eso me iba a dedicar, tenía que hacerlo bien”* (LLAD1, 2021). Esta acción indica desde la perspectiva de Bourdieu (1997), que al conocer las prácticas específicas de la profesión que son impuestas a modos de “reglas del juego”, permiten que la persona tome una posición dentro del campo de la docencia. Al construir conexiones de apoyo, el profesor estaba en condiciones de desarrollar capacidades y habilidades que le permitían acceder a una membresía

de pertenencia al grupo; condiciones que para Bourdieu y Wacquant (1995) tienen un carácter perdurable en el corto o largo plazo por los lazos y los vínculos que se establecen.

El profesor se incorpora a este grupo de especialistas en el campo de la educación, con la intención de aprender de ellas de acuerdo a sus intereses y por supuesto de ampliar su capital cultural en lo que respecta a las bases pedagógicas, buscando posicionarse dentro del campo con un bagaje amplio y sustentado (Pérez, 2016): *“de pronto les tenía miedo... podían ser exigentes y agresivas en su interés por incidir en la gente. Pero me gustaba estar, porque veía que iba a aprender mucho...Entonces me invitaron a un diplomado de investigación acción”* (LLAD1, 2021). El diplomado le resultó muy significativo al profesor porque le permitió adquirir capital académico que le ayudaba a entender lo que hacía en su práctica y al mismo tiempo, le daba nuevos elementos culturales para analizar su acción docente y los resultados que obtenía respecto a los aprendizajes de los alumnos:

“Fue la primera vez que escribí un ensayo, yo ni siquiera sabía lo que era un ensayo..., pero lo que más me impresionó fueron los profesores, nada tenían que ver con experiencias previas que yo había tenido [durante la búsqueda de elección profesional]: ni en Guadalajara, ni en Querétaro, ni aquí en la universidad... me impresionó mucho que sabían de lo que estaban hablando, que conocían la materia que estaban impartiendo, que te hablaban de autores, te daban un ejemplo, te ponían a hacer actividades que te hacían reflexionar, te problematizaban. Además... eran cosas que jamás en mi vida había conocido, pero me di cuenta que eran tan importantes y yo dije: si yo voy a dar clases, yo quiero saber lo que estoy haciendo” (LLAD1, 2021).

Con la reflexividad como elemento constitutivo de la investigación acción que el profesor lleva a cabo, muestra la presencia de una dimensión de lo que Bourdieu denomina como habitus científico, que implica:

“tratar de dar cuenta del sujeto empírico en los mismos términos de la objetividad construida por el sujeto científico (situándolo en un punto determinado de espacio-tiempo social) y con base a ello, tomar conciencia y lograr el dominio (hasta donde sea posible) de las coacciones que pueden operar contra el sujeto científico a través de todos los nexos que lo unen al sujeto empírico, a sus intereses, a sus impulsos y premisas...”
(Velasco, 2007, p. 19-20).

El diplomado fue un espacio que le permitió reafirmar lo importante que es estudiar, formarse y aprender para mejorar su práctica docente: *“mi motivación para seguir estudiando empezó ahí, pero no fue una motivación para convertirme en un investigador..., esas cosas ni siquiera pasaban por mi cabeza, era el deseo de querer aprender a hacer mi trabajo”* (LLADI, 2021). El contenido de esta cita da cuenta de la importancia que tenía para el profesor, apropiarse de este capital en su forma institucionalizada y objetivada, pues ello le daba oportunidad para ser parte del campo académico (Bourdieu y Wacquant, 1995). Además, fue un espacio que le ayudó a tomar conciencia de su ser y hacer. La comprensión práctica de su docencia la explicita a través de la reflexión y el diálogo con la base pedagógica. El diplomado fue la catapulta para continuar con la formación en el campo educativo: una especialidad en educación superior, una segunda licenciatura en enseñanza del inglés, después una maestría en lingüística aplicada, en donde no solo aprende nuevas formas de promover el aprendizaje de sus alumnos, sino que adquiere capital

social y relacional que le permite reflexionar sobre la formación para la enseñanza de un idioma dirigido a profesores en servicio:

“esos 2 años de la maestría aprendí otras formas de trabajo, estaba en el lugar que quería, me involucré con la comunidad profesional de la enseñanza y me invitaron a trabajar, ellos tenían una licenciatura en la enseñanza del inglés y me invitaron a dar clases, entonces yo dije ¡ya estoy dando clases en una licenciatura para maestros! para mí... fueron oportunidades” (LLADI, 2021).

Al terminar los estudios de maestría, ingresa a un doctorado en lingüística aplicada. De manera paralela a sus estudios y por iniciativa propia, realizaba consultas en materiales relacionados con la educación y pedagogía: sus disposiciones en términos de interés y compromiso por conocer más allá de lo que es requerido, representan estructuras que le permiten incrementar capital:

Otra cosa que hago es que, si tomo un curso, el 70% de lo que leo no es lo que me pidieron que leyera obligatoriamente; empiezo a hacer búsquedas; para mí, eso ha sido fundamental” (LLADI, 2021).

Bourdieu (1987) refiere que todas las lecturas de formación personal y profesional que son asimilaciones de las investigaciones, libros, enciclopedias, revistas hacen referencia al capital que se adquiere por la iniciativa particular de las personas.

La posesión y acumulación de capital cultural, principalmente mediante acciones pedagógicas en los espacios donde participó como parte de una formación continua en el campo de la pedagogía, se hace visible en los diplomas y títulos académicos, mismos que producen una

reconversión del capital cultural y social, mediante la producción de disposiciones en los espacios formativos en términos de capital objetivado y en la estructura del capital social, pues el profesor se posiciona como un docente consolidado y reconocido en su área disciplinar, lo que le ha permitido ocupar posiciones en los niveles de la estructura universitaria (Bourdieu, 2008):

“En el programa de lingüística he tenido la oportunidad de tener un impacto grande porque fui un elemento central en la creación del programa, tanto de la maestría como de la licenciatura” (LLAD1, 2021).

Ese capital cultural y social que hace referencia a los recursos y poderes que se requieren dentro del campo para formar parte de él (Bourdieu, 2011) y que en este caso fue adquirido en primer momento como proceso de inculcación a través de la familia y de la acreditación de títulos que ofrece la educación escolar, lo ha incorporado para acompañar y formar a un grupo de académicos centrados en el estudio de las lenguas, en el diseño y desarrollo de propuestas curriculares que se ven reflejadas en la nueva oferta educativa de programas de licenciatura y de maestría en el campo de la lingüística aplicada:

“era necesario que se generara primero un núcleo de gente que pudiera impulsar y, en un principio, se fue conformando un grupo en donde discutimos las orientaciones, ...teníamos una visión compartida de lo que queríamos hacer [entendiendo que] la lingüística es el estudio científico de la lengua y una cosa típica que hacen los lingüistas es describir las lenguas y estudiarla para saber cómo funciona el idioma, ese es el trabajo fundamental del lingüista, que no tiene que ver con enseñar idiomas, tienen en común el idioma, su objeto es el mismo, pero su abordaje es distinto” (LLAD1, 2021).

Por la acumulación y enriquecimiento del capital simbólico, se reconoce como un agente con prestigio social, por lo que recibe invitaciones de colaboración académica en instituciones educativas del país y del extranjero, lo que le permite enriquecer y acrecentar capital cultural y social que a su vez invierte en su práctica docente. En su contribución en la especialización de los perfiles de profesores en servicio, se hace presente su propia experiencia en la docencia, pues entiende lo que significa contratar a docentes por el dominio de un idioma sin contar con una formación pedagógica:

“Yo empecé a trabajar formación docente, con profesores que ya estaban en servicio, a través de los diplomados. Había muchas cosas que dábamos por hecho en esos cursos que, supongo, eran huecos que el profesor era capaz de llenar gracias a la experiencia que tenía, aunque no hubiera tenido la formación... es que yo empecé a dar clases sin tener la formación, pero la mayoría de mis colegas también, es decir, los profesores de inglés se contratan porque hablan inglés” (LLADI, 2021).

El tipo y volumen de capital que posee este profesor además de que le confiere un poder dentro del campo que le permite reconocerse y reconocer a nuevos miembros, les comparte su conocimiento y habilidades y logra una posición en la jerarquía del campo. De una posición que Bourdieu (2000) reconoce como dominada pasa a través del tiempo a tener una posición dominante o consagrada, precisamente porque a partir de que adquiere recursos del campo educativo y pedagógico se ha diferenciado del resto de sus compañeros que ocupan la misma posición que él tenía a su ingreso a la docencia.

Tanto las disposiciones incorporadas como las inculcadas las pone en juego en su práctica docente. Cuando el profesor identifica dificultades en los alumnos que ingresan a la universidad

por falta de capital cultural, lejos de reproducir la violencia ejercida por su profesora de preescolar diseña líneas de acción para ayudarlos y puedan realizar con éxito determinada actividad, además de ello prevé acciones que les ayuden a mirar analíticamente la realidad, a que identifiquen las características del contexto y a que establezcan relaciones con las nociones teóricas para proponer acciones de intervención:

“en clase sacamos...situaciones que yo he vivido en mis proyectos de investigación, en las que han participado estudiantes que están tomando los cursos y, por lo tanto, tienen su propia visión de lo que ocurre [en la realidad]” (LLAD1, 2021).

De esta visión reflexiva, se recupera el ambiente de confianza que busca desarrollar dentro del aula con los estudiantes a fin de dialogar y realizar ejercicios de análisis sobre la realidad, poniendo a jugar la base teórica requerida para hacer una reflexión relacional:

“les planteo algunos escenarios concretos que tienen que ver con cosas que yo he abordado y eso me ayuda y pienso en que le ayude a ellos a ir ubicando en la realidad, es decir, a establecer esa relación que llamamos entre la teoría y la práctica, no tanto en el sentido de que ellos tengan que ir a hacer una práctica, sino que pueden establecer esos vínculos a partir de problemas que se plantean; a anclar lo que van viendo en clase, a delimitar los contenidos, es decir, de cada curso hay un universo de cosas que trabajar” (LLAD1, 2021).

Además de ese sentido relacional, no deja de lado el sentido de reflexividad de su propia práctica docente, acción que Bourdieu relaciona con el habitus científico del investigador, pues al explorar la manera en la que se ha logrado obtener y trabajar con las nociones específicas de la

profesión, se puede analizar la acción en correspondencia a la observación detallada del trabajo en el proceso formativo: *“me gusta observar mucho cómo van creciendo los estudiantes y trato de pensar qué parte de la formación los ha llevado a ello”* (LLAD1, 2021).

En las relaciones que establece con los estudiantes, influye la apreciación que estos tienen de su capital social y cultural; apreciación que unos comunican a otros, sobre todo estilos que lo define como un profesor estricto y exigente:

“los chavos se encargan de decirle a los nuevos que yo soy estricto, entonces, los estudiantes llegan asustados al curso. No pienso que, en el sentido de arbitrario, pero sí como muy estricto, que les voy a demandar mucho. En más de una ocasión ya me lo han comentado, me dicen ¡ay, maestro, al principio, nos daba mucho miedo su clase porque nos habían dicho que usted era muy estricto! pero también [reconocen] que van a aprender mucho” (LLAD1, 2021).

Elementos subversivos en las acciones asociadas con la innovación endógena

La subversión que se aprecia en la práctica del docente, obedece a una visión crítica de su hacer pedagógico que se gesta en la inquietud de mejorarlo. Más que hablar de un cambio de paradigmas, se alude a una inclinación del docente, en donde concibe que la acción docente implica una constante revisión y una búsqueda permanente de nuevas soluciones a problemas pedagógicos a través de procesos formativos desde donde adquiere y amplía el capital cultural académico. Esa mirada analítica y reflexiva a su práctica es la que replantea de manera permanente el *habitus* pedagógico, generando nuevas maneras que buscan impactar no solo en el aprendizaje de los

estudiantes, sino en las propuestas curriculares y en la formación de compañeros que ingresan a dar clases sin un capital cultural académico.

En cuanto a su campo disciplinar, se muestra la subversión tanto en sus estructuras subjetivas como en el espacio de interacción con diversos agentes educativos: profesores en servicio, estudiantes y compañeros universitarios. Al ser partícipe del replanteamiento de metodologías para la enseñanza del idioma que trascienden a la acción de trabajar *“directa y deductivamente, eso es algo que se fue transformando a lo largo del tiempo, ahora estoy convencido que es fundamental entender los procesos para después tomar decisiones de cómo abordarlo”* (LLAD1, 2021) muestra y socializa su capital cultural incorporado a través del manejo y uso de conocimientos, los procedimientos, metodologías y habilidades en conducción del aula con otros compañeros que carecen de ese capital académico que el profesor ha acumulado y enriquecido mediante la formación continua.

Génesis de disposiciones LCED2: relación docencia-investigación acción y relaciones respetuosas del ser humano

Es un profesor que tiene experiencia docente en la educación básica y en la superior, así como en la formación de profesores en servicio. Cuenta con el título de profesor de primaria por la escuela Normal, con estudios a nivel superior, a saber, con la licenciatura en Pedagogía y la licenciatura en la Enseñanza de las Matemáticas, con dos maestrías, una enfocada en la Pedagogía y la otra en Educación Superior, además de un doctorado en Ciencias de la Educación.

En su rol como docente se distingue por un alto compromiso, por cuestionar, reflexionar y transformar su práctica a través de la investigación-acción. Este proceso de acercamiento analítico con su práctica lo hace con la intención de resignificarla a partir del diálogo que establece con los referentes teóricos y con diversos agentes educativos, lo que le permite contrastarla con un habitus objetivado que le ayuda a transitar “de una familiaridad a conocimiento científico” (Velasco, 2007, p.40), es decir, efectúa un análisis relacional de capitales adquiridos durante su trayectoria profesional para poner en juego sus disposiciones, esquemas de pensamiento y de acción al servicio de los estudiantes, en tanto se interesa porque construyan aprendizajes significativos.

“He aprovechado a lo largo de 33 años de profesor [el conocimiento y la experiencia]... cada uno va construyendo a lo largo de su vida elementos metodológicos y argumentos teóricos con los que podemos demostrar y justificar por qué lleva uno a cabo tal o cual cosa” (LCED2, 2021).

Además de la inclinación hacia la docencia, reconoce su gusto por las actividades que son parte del capital cultural de la familia y de su entorno social, tal es el caso de la agricultura y la generación de proyectos para el desarrollo local, mismas que ha incorporado como disposiciones de estructuras objetivas (Bourdieu, 2003).

El interés que tiene por descubrir, por experimentar y crear alternativas las pone a prueba de manera permanente. Esta disposición incorporada de estructuras objetivas en el campo de la familia representa una guía de su acción en el aula (Bourdieu, 2003). Por ejemplo, tiende a buscar nuevas estrategias, las examina y las comparte a los estudiantes, en otras palabras, tiende a buscar opciones para que los estudiantes sean partícipes de su proceso de aprendizaje, en donde el respeto

es un ingrediente transversal: “*si en algo estoy convencido, es en la necesidad de generar una nueva postura pedagógica respetuosa del ser humano*” (LCED2, 2021).

El profesor es cuidadoso en las explicaciones que da a sus alumnos, selecciona el lenguaje que emplea para comunicarse con ellos, utiliza de manera precisa los conceptos que forman parte del capital cultural institucionalizado, es decir, de las bases teóricas relacionadas con su perfil profesional, lo que en palabras de Wacquant (2018), implica deconstruir nociones prefabricadas “y acuñar conceptos analíticos sólidos” (p. 74). Esta disposición la comparte con sus estudiantes pues tiene interés en que aprendan a ser dueños de su lenguaje, ya que considera que han de ser capaces de expresar de la mejor manera lo que quieren decir, ya sea de manera oral o escrita.

La importancia que le da a la significatividad del lenguaje es un interés que se gesta en un primer momento en el campo familiar y se reafirma durante las relaciones establecidas en los diferentes trayectos y procesos educativos, lo que en palabras de Bourdieu ha implicado la construcción de *estrategias de reconversión* del capital cultural heredado al capital incorporado en el campo de la educación formal bajo una perspectiva transformadora centrada en el sujeto (Bourdieu, 1998; Bourdieu, 2007).

Génesis de disposiciones en el campo familiar en su posición de hijo

Del campo familiar concebido como una de las principales *instituciones formadoras de hábitos y disposiciones* (Higuita, 2014) incorpora en términos de esquemas de percepción y de apreciación formas de relacionarse con grupos sociales, en donde el respeto y el sentido de responsabilidad son claves: “*mi papá siempre me decía que el primer valor que hay que mostrar*

es el respeto y que se empieza el respeto cuando eres puntual, ...cuando de preferencia llegas tú antes” (LCED2, 2021). Al igual que estos principios familiares heredados, encarna como disposiciones duraderas la reflexión sobre sus acciones, el respeto por el tiempo de los demás, observar cuidadosamente para conocer y comprender el contexto de cada situación, actividad y acontecimiento y la escucha activa. Un ejemplo de su capacidad para escuchar a los demás como elemento significativo de su capital cultural simbólico y que forma parte del respeto que prevalece en sus interacciones, es el siguiente:

“yo no concibo estar escuchando a una persona y yo estar viendo el teléfono o estar haciendo otra cosa, porque mentiras que viendo el teléfono o haciendo otra cosa estás escuchando a la persona, no estoy de acuerdo en eso, porque cuando se le escucha a una persona su discurso, las ideas se cuestionan, se relacionan, se resumen, se comparan o se confrontan. Una persona que está viendo el teléfono, ¡falso que pueda hacer eso! porque escuchar está relacionado con la comprensión del discurso” (LCED2, 2021).

Entender más allá de lo evidente es otra disposición que forma parte de las inclinaciones incorporadas en su socialización primaria: *“ahora me doy cuenta de que mi papá, aunque no haya estudiado epistemología, me estaba diciendo que el conocimiento del contexto era un elemento fundamental en la formación”* (LCED2, 2021); disposición que en el rol de docente manifiesta cuando analiza el contexto y le da sentido a diversos momentos y acontecimientos que suceden en el proceso educativo.

La puntualidad es otro de los productos de su historia que aluden a la dimensión social incorporada y que de manera duradera estuvo presente en su rol de alumno en los diferentes niveles

educativos. Un ejemplo de las ventajas que reconoce de su puntualidad es la siguiente experiencia en su formación como profesor de educación primaria:

“los compañeros que llegaban después de la hora indicada, no sabían qué estaba pasando. Entonces confrontaba con lo que me decían mis papás y ... ¡tenían razón! ... él [papá] me decía que uno se entera de todo lo que pasa; uno se entera de la preparación, se entera de todas las personas que participan en la organización del lugar o del evento” (LCED2, 2021).

La inclinación por la profesión docente, también es parte de la historia incorporada y naturalizada en el campo familiar. En la siguiente cita se puede apreciar la manera en que en su horizonte histórico se destaca una relación desde donde construye una visión anticipada del ser docente en tiempos y en espacios sociales previos al ingreso a su carrera inicial:

“una tía, prima hermana de mi papá, ...muy viejita estaba,...muy cariñosa...con una calidez humana maravillosa, envidiable incluso. Me dijo cuando yo estaba en quinto grado de primaria: ¡estudia para profesor, me gusta para que seas un profesor! ...yo no sé si algo estaba haciendo bien o algo le llamaba la atención que ella me decía en reiteradas ocasiones. También me decía que no cualquiera podía ser profesor, para ella, era una práctica ética, porque era la responsabilidad, el respeto, la amabilidad, la perseverancia...” (LCED2, 2021).

La visión anticipada de la docencia a partir de las interacciones con una integrante de su familia y la influencia heredada del campo familiar respecto a las actividades productivas del sector primario -agricultura, ganadería- en las que participaban, pusieron al profesor ante el dilema de

cuál carrera profesional había de elegir: *“había una disputa entre estudiar para ingeniero agrónomo o estudiar para profesor, como que ser ingeniero agrónomo, empezó a darle competencia a mi aspiración y al de mi tía, de que fuera profesor”* (LCED2, 2021).

La presencia de una atmósfera simbólica en la dinámica familiar que valoraba el respeto, el compromiso y la ayuda al otro así como el amor a la docencia de una de sus tías, produjeron disposiciones para que de manera libre eligiera esta carrera profesional; sentía *“gusto por la profesión que ayuda a otros a aprender”* (LCED2, 2021).

En ese contexto en su papel de productor de sentidos, del que fue producto su motivación por la docencia, compartía experiencias de trabajo, sobre todo las relacionadas con la orientación humanista que distinguía su ser y hacer en la práctica, en donde dejaba en claro el valor por el respeto y por la dignidad humana de los estudiantes: *“mi tía tuvo la dicha de verme convertido en profesor de educación primaria y tuve la dicha de compartir con ella muchas experiencias a lo largo de mi vida de profesor, sobre todo por la práctica del valor”* (LCED2, 2021).

El sentido humanista y ético de la profesión como uno de los productos de la internalización de las estructuras sociales que se privilegiaban en su familia era motivo de conversación con su tía. Ese intercambio de percepciones y apreciaciones lo podían hacer a partir de que tenían *un conjunto de propiedades comunes*, por lo que cobraba sentido para ambos (Suárez, 2012).

Su inclinación por la docencia no implicó una renuncia a su gusto por la agricultura; actividad que le ha permitido identificar retos, experimentar y encontrar explicaciones. En este campo utiliza conceptos que son propios del campo de la educación para nombrar, explicar e interpretar determinados fenómenos:

“el trabajo de agricultura me sigue agradando, aquí nada más muevo un poquito la cortina y veo enfrente que están injertando aguacates y me ha llamado la atención, porque no pude hacerlo en la secundaria y eso fue un problema para mí. Pero...cuando estudio pedagogía, me voy dando cuenta que ese problema, es un conflicto cognitivo constructivo y cuando me encuentro con otro compañero que tampoco pudo injertar, lo hacíamos un conflicto socio cognitivo constructivo” (LCED2, 2021).

El capital adquirido en su formación profesional inicial lo utiliza en otro campo, en el de la agricultura, con lo que da cuenta de su capacidad para establecer relaciones y transposiciones de capital de un campo a otro. El conflicto cognitivo que forma parte de su habitus científico, entendido como *“un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas”* (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 83), es un referente que pone en juego para que sus estudiantes aprendan:

“y eso es lo mismo que he estado aplicando con los jóvenes en la Universidad o con los niños en la primaria durante muchos años, y también cuando he trabajado con profesores... Pero en el caso de los niños y jóvenes, que aprendan es un gran reto... ¿Cómo promover el conflicto o el conflicto socio cognitivo constructivo para generar nuevas ideas?” (LCED2, 2021).

Desde el capital cultural familiar incorporado muestra su disposición por ayudar a otros a aprender; reconoce que cada estudiante tiene particularidades, según las vivencias de cada uno: *“atender de una manera respetosa, con equidad, brindando libertad para que ellos tomen sus*

decisiones... priorizar más el induchere, pues abusar del exducere... ya es faltarle el respeto al ser humano: darle las cosas hechas, pensar por el otro” (LCED2, 2021).

Génesis de disposiciones en el campo escolar en su posición de estudiante

En el tercer grado de secundaria sus profesores promovieron que los estudiantes se involucraran en actividades que se realizaban dentro de la comunidad, como la agricultura, ganadería y la apicultura. Por su experiencia previa en el campo familiar, estas actividades le resultaban significativas:

“en tercero de secundaria yo ya manejaba tractores, ahí nos prestaban el tractor, el hecho de que mi padre estuviera vinculado a la agricultura, del conocimiento de toda la plantación de caña, frijol, maíz, calabaza, influyó mucho para vincularlo con lo que estaba estudiando en la secundaria” (LCED2, 2021).

Además de la vinculación que el profesor establecía entre escuela-comunidad-actividad familiar a partir de las actividades agrícolas, dos atributos que le resultaron significativos durante su proceso formativo en la educación secundaria fueron la confianza y la libertad que les brindaban los profesores para que ellos realizaran determinadas actividades y la voluntad que sus compañeros mostraban para trabajar en equipo:

“el profesor de agricultura nos tenía confianza, el profesor de ganadería nos permitía vacunar, nos permitía hacer muchas actividades, que [a diferencia de] cuando estábamos en primero de la secundaria no, quizás porque estábamos más chicos y

necesitábamos conocimiento ...Me sentía importante que mi maestro confiara en mí, confiara en mis compañeros y hacíamos buen equipo con mis compañeros ...porque manejar un tractor era una gran responsabilidad, [también] sacar los bastidores de los panales de abejas llenos de miel, meterlos al extractor y sacar la miel y luego incluso andarla vendiendo en frascos, o andar haciendo los jugos, envasar jugos y andarlos vendiendo, etiquetarlos, todo eso influyó en mí, para poder entender el trabajo en equipo” (LCED2. 2021).

Ese capital cultural adquirido en el contexto escolar de educación secundaria, resultó ser afin con las experiencias que tuvo durante su trayectoria formativa en la educación superior (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2008), pues sus profesores también les daban confianza a los estudiantes para que buscaran información, reflexionaran y encontraran soluciones a problemas relacionados con la docencia:

“las características de los profesores que influyeron tanto de la Normal Urbana como de la Universidad Pedagógica Nacional, eran profesores mucho muy respetuosos... ellos leían tanto seguramente, que hablaban de un autor y nos entusiasmaban y lo relacionaban con el reto de ser profesor, nunca nos dijeron lean, menos a pedirnos controles de lectura... nos planteaban disyuntivas que hacían pensar y argumentar, siempre nos ponían retos” (LCED2, 2021).

El capital académico acumulado durante su trayectoria profesional no solo lo pone a jugar en su práctica docente, sino que lo analiza, problematiza y reflexiona, lo que le ha permitido enriquecerlo o modificarlo; situación que refleja el siguiente señalamiento que hacen Bourdieu y Wacquant: “nosotros mismos le damos a la situación parte del poder que ella tiene sobre nosotros, nos permite luchar por modificar nuestra percepción de la situación y, con ello, nuestra reacción”

(1995, p. 94). Para el profesor esta manera de proceder aunada a la confianza es lo que le permite lograr cambios sustanciales en el campo de la educación.

Del trayecto escolar en su posición como estudiante también incorpora al diálogo y reflexión como elementos esenciales de la libertad de expresión y de pensamiento: *“los profesores de la normal no me daban clases, sino eran reflexiones profundas donde cada quien opinaba...no nos juzgaban las ideas... el profesor sólo nos preguntaba”* (LCED2, 2021).

Esos atributos que el profesor resalta de su trayectoria escolar se internalizaron en su capital simbólico y se posicionaron en sus esquemas de pensamiento y de acción (Bourdieu, 1997) como formas diferentes de concebir la práctica docente al privilegiar la reflexión como estrategia de aprendizaje y pensar al trabajo colaborativo como parte indispensable en la relación que establece con los agentes educativos, sean estudiantes o compañeros de trabajo: *“entender cómo entre profesores nos ayudamos, es necesaria la ayuda”* (LCED2. 2021).

Otra de las herencias relacionadas con el capital cultural incorporado tanto de la educación secundaria como de sus estudios profesionales, que también es parte de los principios generadores de su práctica docente es el interés por las manifestaciones artísticas y culturales. En las instituciones educativas donde se formó como profesional de la educación, se involucró de manera activa en diferentes opciones culturales y artísticas que se ofrecían como materias complementarias del plan de estudios. No solo participaba en los talleres de pintura, música, teatro y danza, sino en la semana cultural, en eventos organizados en colaboración con CONACULTA tales como la visita de artistas, presentación de obras de teatro y orquestas filarmónicas.

Su inclinación por las manifestaciones artísticas guarda relación con las políticas educativas presentes durante su proceso formativo y sus primeros años de experiencia laboral. Tanto en la institución formadora de docentes como en las escuelas donde laboró al inicio de su carrera, había un énfasis por el fomento del arte y la cultura; se promovían diversidad de actividades para que los futuros profesores que se encontraban estudiando, así como aquellos que ya estaban en servicio, tuvieran las oportunidades y facilidades para acceder a eventos artísticos y culturales: *“con la credencial de CONACULTA... a los profesores nos daban muchísimos descuentos en las librerías [y en diversos eventos], yo me sentía muy apapachado”* (LCED2, 2021).

De las relaciones que logra establecer entre el capital cultural del espacio escolar en su rol de estudiante y del laboral en su posición como profesor en servicio, se puede apreciar lo que en términos de la teoría de la acción se refiere a “una configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64). En esas configuraciones entre posiciones en los diferentes campos, es donde reafirma su convicción del papel que tiene el arte y la cultura en el desarrollo de la escucha activa, en la importancia de establecer relaciones entre ideas y sucesos, en la lectura, reconocimiento e interpretación del contexto de producción. Estas disposiciones las que utiliza de manera transversal en actividades que prepara a propósito del aprendizaje de los alumnos. Un ejemplo que da cuenta de este principio generador en su práctica docente es el siguiente:

“con la música... se desarrolla una sensibilidad...al aprovechar sonidos y silencios, cómo con eso se desarrolla en los niños [la capacidad] para aprender a escuchar..., a

que los niños pongan atención a las ideas y las cuestionen, las repiensen y que jueguen con ellas, ...confrontarlas, compararlas y relacionarlas con los acontecimientos que ya se vivieron, relacionarlas con autores, con libros o con anécdotas que leyeron o que alguien les platicó... Cuando se escucha a una persona se observan sus gestos, su cabeza, cómo se mueve..., para dónde está mirando, porque eso da información. [Los humanos]...somos altamente sensibles a esos movimientos, entonces ahí entra el teatro, la pintura, el dibujo. Con el teatro [por ejemplo se fortalece] el conocimiento del contexto, es que el personaje se mueve dependiendo del contexto y habla y siente dependiendo del contexto, y actúa dependiendo del contexto, entonces eso lo trabajábamos con los niños” (LCED2, 2021).

Este elemento cultural y artístico como disposición incorporada por el profesor, ha sido de gran relevancia en su trabajo docente “*todo eso yo lo observo en los seres humanos, no solo en la técnica de saber pintar o de saber dibujar o de saber tocar un instrumento... tú observas la armonía y el contraste en el discurso, en las relaciones humanas, en la convivencia social, en los grupos” (LCED2, 2021).*

El capital cultural adquirido en su trayectoria como estudiante de educación básica y de la influencia familiar, lo enriquece continuamente con los saberes aportados por los teóricos que se analizaban en sus estudios de educación superior -licenciatura y posgrados-, en donde, además aprende de manera metódica a tomar a la práctica como objeto de reflexión y a establecer relaciones dialógicas con la teoría. Su formación en la educación superior la realizó a la par de su

trabajo como docente de educación primaria; es en el nivel de licenciatura en donde incursiona en actividades propias de la investigación:

“el plan 1985 de la UPN, el que yo estudié, contempla la investigación-acción en cuatro ejes: lenguaje, matemáticas, ciencias de la naturaleza y lo social. Durante los cuatro años era requisito estar como profesor en la práctica, por esa parte de la profesionalización de estar articulando...la investigación-acción [como] el ingrediente metodológico que se convirtió en un modo de hacer praxis” (LCED2, 2021).

La recuperación de su práctica docente en el nivel de primaria es una de las fases del proceso de la investigación- acción; recuperación que lee de manera analítica, en donde el cuestionamiento tiene un lugar especial, tanto el que realizaba a su misma práctica como el que hacían los compañeros de grupo. De manera colegiada se emprendía el análisis y la reflexión de las prácticas docentes de todos los profesores en servicio y en preparación profesional:

“tuve compañeros muy cuestionadores en la Universidad pedagógica en Guanajuato, [también] el director de aquel entonces... era muy cuestionador, ...había confrontaciones... de los retos y había también las habilidades críticas de varios de mis compañeros con los que tuve la dicha de discutir, de llevar a cabo grandes discusiones teóricas epistemológicas” (LCED2, 2021).

Por más de una década, el profesor compartió su tiempo entre la vida de la docencia en educación básica y sus estudios de educación superior (licenciaturas y maestrías), mismos que considera representaron una oportunidad para involucrarse en procesos de investigación de la práctica docente; las acciones que planeaba y llevaba a cabo con su grupo de alumnos eran

analizadas en asignaturas del plan de estudios que él cursaba como parte de su formación profesional. Lejos de considerar que ejercer la docencia y estudiar era una carga excesiva de trabajo, lo veía como una oportunidad para reflexionar sobre su proceder

“tenía esa dicha de que durante el año tenía tres actividades importantes, por un lado, la primaria, por otro lado, la Universidad Pedagógica durante los fines de semana y en verano la Normal Superior en matemáticas [espacios donde podía] relacionar la filosofía, la epistemología, la sociología, la psicología, sus teorías y sus corrientes con la pedagogía para armar propuestas” (LCED2, 2021).

Un resultado importante que obtiene a partir de que amplía el volumen de su capital cultural institucionalizado en los estudios profesionales, es la imagen de un docente-investigador comprometido por la mejora de su práctica docente: *“poder impulsar la necesidad de analizar la praxis pedagógica propia y la de otros, yo le llamo un socio análisis y esto tiene relación con la estrategia metodológica constructivista, de ahí es de donde rescato esa parte primera de confrontación donde se aprovecha a cada uno de los compañeros, sean jóvenes o sean grandes, considerarlo como un sujeto en situación cultural, dijera Juan Luis Hidalgo”*. Con este reconocimiento adquiere un capital simbólico en el sentido que se posiciona como un agente que le respalda su trayectoria académica, su capital cultural que le da la capacidad para ocupar espacios en el campo de la investigación. Como lo señala Barri (2012):

“forma parte de un espacio social con una alta autonomía, que en los hechos la incorporación de un volumen importante de capital científico..., que se materializa en saberes y procedimientos..., y que mediante las vías de comunicación y evaluación van

dando cuerpo a ese conjunto de resultados a partir de los cuales la ciencia extiende y redefine su universo de conocimiento” (p. 22).

En el campo familiar y en sus trayectos formativos en el campo educativo adquiere la habilidad para observar, analizar, cuestionar, colaborar y reflexionar, lo que en palabras de Bourdieu implica una *relación de complicidad entre su posición y sus disposiciones* (Bourdieu y Wacquant, 1995). Dicho de otra manera, con estas disposiciones adquiridas y reafirmadas en sus posiciones de hijo, alumno, profesor e investigador en interacción con diversos grupos sociales, las utiliza para enfrentar los desafíos del espacio escolar:

“hacer praxis, estar aplicando, estar relacionando con lo que decían los autores, además dudando si la práctica que hacíamos con los niños era lo pertinente... todo el año teníamos varios proyectos de investigación-acción, a veces hacíamos proyectos con profesores de otras escuelas. Se trataba siempre de formar equipo con los niños, con los padres, con el director y de preferencia con todos los maestros [con el fin de] identificar los problemas principales, buscar estrategias para diseñar un plan de acción que nos permita resolver o disminuir el problema entre todos, darle seguimiento a la aplicación del plan de acción y evaluar si se iba disminuyendo el problema o no” (LCED2, 2021).

En ese proceso de reflexividad científica, identifica influencias de diversos espacios sociales y replantea su capital cultural de manera permanente al poner en juego los capitales académicos de los campos donde se ha posicionado (Bourdieu, 1998).

El profesor tiende a utilizar su capital académico incorporado para identificar las características de su práctica docente y para tipificar la de sus profesores de su formación inicial.

Un ejemplo de su reflexividad científica es el siguiente: *“yo veía en la práctica de mis profesores de la Normal dos posturas pedagógicas. Por un lado, un profesor mandón, guía, conductor; por otro lado, un grupo pequeño de profesores que nos hacían que pensáramos, que no daban instrucciones”* (LCED2, 2021).

Génesis de disposiciones de las estructuras objetivas del campo laboral

Inicia la actividad laboral como profesor de educación primaria en comunidades rurales dentro y fuera de su estado natal. Desde su ingreso interactuaba con directivos, profesores, estudiantes, padres de familia y comunidad, procurando reconocer las condiciones y relaciones del espacio social. En ese escenario se produce la relación dialéctica entre esas posiciones y sus disposiciones, es decir, con las estructuras cognitivas desarrolladas en su proceso formativo escolar y en su trayecto de vida (Bourdieu, 1999^a), caracterizadas por su sentido de responsabilidad hacia el trabajo, respeto a los agentes educativos con los que interactúa y a utilizar el conocimiento aprendido durante su formación profesional.

Tres fueron los retos que enfrentó en sus primeros años de experiencia docente, mismos que le ayudaron a realizar ajustes en la forma de proceder en su práctica: indiferencia por parte de la comunidad, incertidumbre por lo aprendido durante su formación para la docencia y la interacción que establecía con sus alumnos.

De su relación con la escuela y los docentes en su posición de estudiante, construyó desde el capital social atribuido a la figura del profesorado una imagen como un agente respetable; visión

que ve confrontada con la que tenía la comunidad a la que llegó a trabajar, pues lejos de sentir y manifestar respeto por la profesión, había devaluación e indiferencia:

“con los profesores de la Normal, yo veía un contraste, por un lado, me decían que nos iban atender de maravilla, que [la comunidad] nos iba a recibir..., cosa que no ocurrió, ...cuando yo llegué no me recibieron, llegué solito. Otro sector de profesores le atinaron: había ya tendencia a que los profesores no estuvieran tan atendidos ni valorados como antes; me di cuenta que había razón” (LCED2, 2021).

La desconfianza y el rechazo por la labor que realiza un agente externo, logra revertirla a partir del respeto que comunicaba en las relaciones con la comunidad y de los logros que los papás observaban en sus hijos: *“este profesor delgadito y de 18 años, le hicieran caso en una comunidad donde la población no quería a los maestros por lo que habían hecho los anteriores... yo creo que [fueron] los frutos del respeto a las personas”* (LCED2, 2021).

Sus disposiciones adquiridas en el campo familiar, como el respeto, la responsabilidad y el compromiso le permitieron ganarse la confianza de la comunidad *“siendo puntual, trabajador, respetuoso de sus costumbres...me ayudó mucho...”* (LCED2, 2021).

La incertidumbre fue otro reto que experimentó al comprobar que parte del conocimiento adquirido en sus estudios, no le era favorable, pues había una disparidad con las expectativas, requerimientos y necesidades del espacio social, por lo mismo no se adaptaba a lo que esperaban los papás con respecto al aprendizaje de sus hijos:

“siendo profesor de un grupo de primero, no podía entender cómo ya en el ejercicio tenía dudas sobre el método oficial en el que nos habíamos preparado, con el que habíamos

ganado el primer lugar en material didáctico y el profesor trabajaba con nosotros haciéndonos pensar... Me sentía tan inseguro a tal grado que ocurrió en mí algo que nunca me imaginé, abandoné ese método y usé otro..., [por] la presión social de la gente que quería que sus hijos aprendieran a leer en el primer año y con ese método oficial era hasta dos años” (LCED2, 2021).

La validez del capital cultural institucionalizado en su trayecto formativo como profesor se puso en duda a partir de las expectativas de los padres de familia. En este sentido, el profesor experimentó un desfase de disposiciones -habitus clivé-: “en las situaciones de crisis o cambio drástico... el agente tiene, a menudo, dificultades para mantener unidas las disposiciones asociadas a estados o etapas diferentes” (Bourdieu, 1999^a, p. 211-212). La presión social del grupo dominante de ese momento, es decir la de los padres de familia, así como el conocimiento de las necesidades de los estudiantes son antecedentes que explican el cuidado que desde entonces tiene en la planeación y conducción de los procesos de aprendizaje, ya que a partir de esa experiencia analiza las condiciones del entorno, sus particularidades en las formas de relación social y las necesidades y expectativas de los estudiantes:

“fui descubriendo la maravillosa cultura..., la sensibilidad que tienen como seres humanos, la necesidad y curiosidad por saber, ahí cometí una gran equivocación que me ayudó mucho a cambiar: yo interesado en atender lo que decía el currículo, ¿para qué fui tan terco? ¿por qué no entendí el contexto? Ellos estaban ávidos de curiosidad por saber y aprovechar el contexto... y yo queriendo que aprendieran la diferencia entre ángulo, acutángulo y ángulo agudo y obtuso, para ellos no tenía significado, tenía más significado cómo hacer un huerto, cómo hacer alimento, cómo aprovechar el pescado o el camarón,

cómo evitar picaduras de alacrán, cómo atenderse en caso de picaduras de víbora de cascabel... Había otras prioridades...” (LCED2, 2021).

La respuesta por parte de los alumnos y de los padres que obtuvo con los cambios en el qué y en el cómo de la enseñanza fue muy positiva; a partir de las adaptaciones en función del conocimiento del contexto *“los papás se ponían felices cuando sus hijos les explicaban lo que estaban aprendiendo... y se sorprendían de lo que les platicaban, eso fue maravilloso” (LCED2, 2021).*

El tercer reto que le invitó a reflexionar sobre sus esquemas de acción fue el estilo de interacción que establecía con los estudiantes, mismo que se caracterizaba por ser directivo, en donde las indicaciones que les daba a los alumnos se distinguían por ser imperativos: *“Empecé siendo un maestro conductor, un maestro mandón, que da instrucciones, entonces [noté] que con los niños pequeños de primero no aplicaba eso de ser mandón, como los que yo atendía en quinto y en sexto” (LCED2, 2021).*

En cada uno de esos retos hizo uso de disposiciones incorporadas en el campo familiar, entre ellas, el respeto, el compromiso, la puntualidad, la escucha activa y la lectura del contexto; disposiciones que le ayudaron a superar los retos que experimentó en sus primeros años como profesor de educación primaria.

Por el reconocimiento social que adquiere el profesor en función de su interés por mejorar día a día su práctica a través de la investigación- acción y por su posición como estudiante de posgrado, recibió la invitación para formar parte de la planta docente en instituciones de educación superior, especializadas en la formación de profesores; espacio que resultó oportuno para ampliar

su *universo de conocimiento* (Barri, 2012), precisamente por lo que representaba trabajar con adultos, principalmente con profesores en servicio. Una compañera de la maestría lo invita a que se incorpore como profesor en el ámbito universitario:

“me propone trabajar como profesor en la Universidad Autónoma. Yo estaba en un ambiente muy familiar, en el ambiente normalista estaba trabajando con varios profesores todo el enfoque de la psicopedagogía de las matemáticas... Tenía duda si iba a poder trabajar en [esas] instituciones, porque lo menos que quería era abarcar mucho y apretar casi nada, tenía ese temorcito. Con esa incertidumbre...me presento a la entrevista con el director, después de todas las explicaciones de cuáles eran los motivos por los que se inclinaron a pensar en mí, me dijo que tenía muy buenas referencias mías, le habían hablado de mi desempeño durante la maestría” (LCED2, 2021).

Al aceptar el reto de trabajar en la licenciatura en Ciencias de la Educación, vivenció un momento de contradicción profesional por la manera en que la universidad implementaba las políticas educativas. El título de profesor emitido por la escuela Normal que avalaba sus conocimientos en el campo de la educación no era válido en ese ámbito universitario, las normas de operación de la estructura no reconocían su formación en la escuela formadora de profesionales de la educación ni su experiencia como docente en la Normal:

“los estudios de las Normales no me los valían en la Universidad y los estudios Universitarios no me los valían en las Normales...ese pleito que había entre Normales y Universidades a mí me afectó, por un lado, y me benefició por otro, en mi formación y en mi forma de trabajar. Después sí me lo contaron, [sin embargo] ya había estado en la

maestría en pedagogía por el lado Normalista y en la maestría en educación superior [en la universidad autónoma]... Años después... en el doctorado dije ¡ya no quiero que me pase lo mismo, voy a estudiar uno que me cuente en los dos porque me parece una aberración!” (LCED2, 2021)

Pese a las dificultades administrativas el profesor inició con actividades académicas en el programa de Ciencias de la Educación. En la elaboración del programa de la asignatura puso en juego su capital académico incorporado en sus trayectos formativos y sus experiencias en proyectos:

“Lo que hago al entrar a la Universidad es lo que yo sabía que hay que hacer, revisar el plan de estudios, tener información del grupo: cuántos son, las edades, intereses. Pido el programa y me dicen-- ¡tú tienes que hacerlo! Entonces empiezo a diseñar el programa [elaboro la planeación y una antología] y lo presento a la maestra [que me invitó a trabajar en la universidad], supongo que le gustó, ...yo estaba acostumbrado a hacer eso en la Normal Superior” (LCED2, 2021).

En ese tiempo, en la universidad autónoma el programa de licenciatura en Ciencias de la Educación, estaba destinado para personal que laborara en instituciones educativas, por ello se ofrecía en modalidad semiescolarizada. Para atender requerimientos de la modalidad elaboró la antología correspondiente, pues era un auxiliar importante en el trabajo semipresencial o de tiempo intensivo, condición que había vivenciado el profesor en la institución dedicada a la formación de profesores en servicio.

Desde su ingreso a la universidad el capital académico del profesor fue reconocido por el grupo dominante, es decir, por los académicos que iniciaron el programa de licenciatura, quienes además ocupaban los cargos directivos. Para ese grupo social el capital académico del profesor era de gran valía porque les permitiría reforzar los procesos en el programa de reciente creación.

Además de las experiencias que compartía con los académicos que participaban en el programa a partir de su posición como formador de profesores en servicio, se involucró en procesos de organización interna. Conforme ponía a prueba su capital cultural y académico, mostraba a los demás su capacidad de organización, su alto sentido de rigurosidad y su formalidad, lo que le permitía adquirir capital simbólico y relacional; razones por las que lo invitan a realizar cambios en la estructura interna de la escuela y a colaborar en la elaboración de mecanismos para el funcionamiento de diversas áreas de trabajo:

Después de un mes y medio me dicen que me van a incrementar horas para que les ayude hacer antologías, me cayó de sorpresa y se siente muy bonito. Al terminar el semestre me llama el director y me dice que les gustó mi trabajo, que me van a volver a dar carga horaria. Me responsabilizaron en cuestión de dos años del departamento de titulación, porque me preguntaron que si yo tenía experiencia en eso y yo les decía que en la Universidad Pedagógica trabajaba de asesor y ya era sinodal y en la Normal Superior dirigí trabajos de titulación en matemáticas... Ahí también vuelvo hacer cambios, elaborar guías, manuales, ir definiendo cosas que no estaban definidas y causaban mucha incertidumbre” (LCED2, 2021).

Elementos subversivos en las acciones asociadas con la innovación endógena

Un elemento subversivo es la transformación del capital cultural heredado a un capital académico científico, mismo que usa para hacer cambios constantes en su propia práctica a partir de la significatividad de ese capital académico. Los cambios los visualiza como la manera de responder a los retos y desafíos presentados en la realidad educativa:

“yo siempre digo que el trabajo de quienes estudiamos este campo de la educación en eso consiste, en hacer diseños curriculares, rediseños, evaluaciones de todo lo que es parte del currículo... en innovar metodologías, innovar en diseño curricular, en evaluación educativa... y obviamente meterse a la parte normativa [para] crear ideas, conceptos, ambientes que son distintos al estatus quo, que rompen con la cotidianidad, que rompen con lo establecido, porque me parece que en lo que he estado trabajando en las instituciones de educación superior, [eso] siempre ha sido un reto” (LCED2, 2021).

Además de los cambios que realiza a partir del análisis y reflexión de su práctica, de las necesidades y desafíos del entorno y, del interés para que los alumnos aprendan, el profesor en esos cambios intencionales usa sus disposiciones incorporadas para implementar estrategias y actividades utilizando conocimientos de distintos campos, sea de la agricultura, las artes o la escritura, ello con el fin de que los alumnos aprendan sobre pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, innovación, investigación y como elemento esencial, el fomento del sentido de colaboración:

“enfrentar el individualismo como un reto a vencer; ver la lucha contra el individualismo como un reto para mí es un elemento que me anima. El ser humano es capaz de hacer trabajo en equipo, de ver y de identificar las ventajas que tiene trabajar en equipo por encima del trabajo individual” (LCED2, 2021).

Lo que le resulta familiar puede trascenderlo, en ese sentido la subversión adquiere sentido, pues ante retos, crisis u oportunidades, tiende a avanzar, es decir a generar ideas en donde lejos de imponer a los agentes educativos, emprende acciones dedicadas al fomento de la confianza y la libertad para tomar decisiones. Privilegia una visión constructiva versus la prescriptiva que se inclina a prevalecer la normalidad estructurada en el contexto escolar:

“la confianza y la fe en los compañeros, es lo que [me] hace continuar después de tantos años y ver que no se avanza gran cosa, pero siempre hay una esperanza por esa parte filosófica de hacia dónde vamos, a veces nos damos cuenta cuando los problemas ya son serios, [el reto radica] en avanzar en el conflicto; en la crisis [en promover] una nueva estrategia curricular respetuosa del ser humano... para mí ahí es donde radica el punto central de por qué me interesa seguir moviéndome, para confrontar ideas en charlas informales o formales” (LCED, 2021).

Génesis de disposiciones LEID2: Desafíos, acompañamiento, aprendizaje continuo y capacidad de asombro como estrategia docente

Profesionista con más de 15 años de experiencia en docencia y en el área de atención psicopedagógica en instituciones de educación media superior y superior. En el ámbito de la

educación pública universitaria en el rol de profesora de los programas de profesional asociado en puericultura y las licenciaturas en ciencias de la educación, educación infantil, tiene una antigüedad de diez años. En su trayectoria en el campo de la educación, sobresale su iniciativa para enfrentar desafíos en las instituciones educativas en donde ha laborado, por ejemplo, ganarse el respeto de personas con mayor edad y conocimiento y mostrar resultados a partir de actividades y funciones en las que no había tenido experiencia. La preparación y trabajo colaborativo con personal en sus mismas condiciones son estrategias que ha utilizado para resolver retos y dificultades; disposiciones cuya génesis es el mundo social, es decir son producto de la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social.

Desde el capital cultural heredado del entorno familiar y escolar en su posición como estudiante, que de acuerdo con Bourdieu y en palabras de Kringer y Dukuen lo heredado es entendido como aquello que se “elige libremente, no como una imposición” (2017, p. 272), ha construido una visión de lo que significa ser *profesora*: persona sabia, respetable y con influencia positiva en la formación de seres humanos. Estas disposiciones adquiridas las manifiesta en el ejercicio de su profesión, pues a partir de que las vive, se le reconoce en el campo educativo como una profesora responsable, comprometida con su trabajo, con interés por la preparación, la capacitación y la actualización continua, por su compromiso con la mejora a partir de que analiza y reflexiona su práctica docente, además por la capacidad que tiene para escuchar de manera activa a los demás, entre ellos a sus alumnos: “*una vez una profesora me comentó <<Ya me dijeron los estudiantes que les das terapia en clases>> y le dije que yo no doy terapia en mis clases, si las*

perciben como una terapia, adelante, pero ese no es el propósito” (LEID2, 2021). Su gusto e interés por apoyar a los demás, lo refleja en el día a día.

Génesis de disposiciones en el campo familiar

De las relaciones intersubjetivas en el campo familiar incorpora *disposiciones primarias* asociadas con la responsabilidad y el compromiso de hacer lo que le corresponde de la mejor manera: *“siempre fui de buenas calificaciones, [me siento] satisfecha de hacer las cosas lo mejor que se ha podido”* (LEID2, 2021). Estas disposiciones se han convertido en principios generadores de su acción en las diversas posiciones ocupadas durante su trayectoria (Dukuen, 2010).

Entre las disposiciones adquiridas por incorporación en el campo familiar, se resalta el apoyo, el acompañamiento y la confianza, lo que ha incidido en la libertad para tomar sus propias decisiones: *“el gran respaldo que nos dieron, ese voto de confianza y asumir la responsabilidad de que era lo que nos gustaba, fue esencial”* (LEID2, 2021). De la misma manera, sobresale el sentido de colaboración y ayuda con los demás, atributos perpetuados en entornos sociales (Bourdieu, 1999^a) en donde participaba de manera voluntaria en experiencias de educación no formal: *“siempre he estado muy cercana a la ayuda social... En la prepa también daba clases de catecismo y, cuando estaba en la universidad, estuve dando regularización a niños en los veranos”* (LEID2, 2021).

Aunque durante su infancia le *“encantaba jugar a la maestra”* (LEID2, 2021) y en otras etapas de su vida participaba en diversos entornos sociales en un rol de educadora, ese *potencial*

en sus disposiciones (Bourdieu, 1999^a) con respecto a la actividad docente, no las visualizó ni consideró en el momento de la elección de sus estudios profesionales, sino hasta la selección de la especialización durante sus estudios de licenciatura.

La profesora creció en un entorno familiar donde los integrantes compartían experiencias de las carreras que habían estudiado, sin embargo, ninguno de ellos se perfiló en el campo de la educación: “*mis tíos eran agrónomos o licenciados en leyes... de la familia no tenía a nadie en el ámbito educativo*” (LEID2, 2021). Si bien no existió influencia para que ella continuara sus estudios profesionales en áreas del conocimiento elegidas por la mayoría de la familia, sí fue dotada de un capital familiar donde la formación profesional tenía un papel relevante; se daba por hecho de que la profesora habría de realizar estudios de educación superior. La formación profesional era parte de las disposiciones del campo familiar y por lo mismo no eran cuestionadas al ser una visión común y legitimada en ese entorno social (Kringer y Dukuen, 2017).

Antes de tomar una decisión respecto a su formación inicial, hizo búsquedas de carreras afines a sus intereses, analizó los perfiles profesionales y los contrastó con sus capacidades, habilidades y con las posibilidades que ofrecía el campo profesional, de acuerdo con Bourdieu (1999^a), en la exploración emprendida por la profesora estuvo presente una *relación dialéctica* entre las disposiciones del campo de desempeño de determinadas profesiones y su afinidad con sus disposiciones cognitivas relacionadas con sus intereses e inclinaciones. En este proceso de discernimiento, tuvo el respaldo y acompañamiento familiar y la influencia de dos de sus amigas que habían elegido a la psicología como carrera profesional:

“cuando estaba en preparatoria quería estudiar medicina, entonces durante tres veranos estuve yendo de voluntaria al hospital, me enseñaron a canalizar, a inyectar, a tomar signos vitales... aprendí muchas cosas, pero descubrí que eso no era lo que quería... Aparte había una tendencia que me empezó a llamar la atención: la arquitectura, esa parte del diseño de interiores, pero pensé: ¿ni me gustan las matemáticas, ni tengo mucha habilidad en ellas, me voy a truncar! Y me decido por psicología... influyeron dos amigas que también la estudiaron, pero en Tepic no había la carrera, entonces tenía que emigrar a Guadalajara” (LEID2, 2021).

La elección de la psicología como carrera profesional tuvo implicaciones, pues en el lugar de residencia no se ofrecía, por lo que tendría que emigrar a otro lugar para poderla estudiar. El cambio de una entidad federativa a otra no convencía a la familia, quien trató de disuadirla para que cambiara de opinión y optara por una carrera que se ofreciera en la localidad donde vivían. Esta situación le provocó incertidumbre, presentándose una relación de tensión debido a la *contradicción objetivamente dominada* entre las disposiciones familiares y las intenciones que manifestó la profesora (Bourdieu, 1998): *“toda la familia me decía: te vas a tener que ir fuera, eso es muy difícil, aparte es una carrera que no te va a dar para comer, te vas a morir de hambre, te vas a distorsionar”* (LEID2, 2021).

Las razones que su familia le daba para que reconsiderara la decisión de estudiar psicología en otro lugar geográfico, no cambiaron su determinación para ingresar a la carrera de su interés. En ese sentido hubo una demarcación clara entre los esquemas de percepción y apreciación de tíos, hermanos u otros familiares y sus propios esquemas:

“mis tíos, hermanos y cuñados de mi mamá, le decían: cómo es posible que la dejes ir, tiene diecisiete años, te la van a moldear, va a agarrar las drogas, va a salir embarazada. Pero mi mamá decía ¡es lo que quiere y voy a apoyarla!” (LEID2, 2021).

El respaldo de su madre le otorgó la seguridad que requería para convertir un proyecto en una realidad. Con esta decisión aumenta el volumen de su capital, pues al enfrentar los desafíos derivados del cambio de residencia y con ello, la responsabilidad de cuidarse a sí misma, incorporó otras disposiciones tanto en su entorno familiar, como en sus propios esquemas de percepción y apreciación: *“me fui con otras compañeras a una casa de asistencia y fue toda una adaptación, desde el horario, desde el clima...” (LEID2, 2021).*

Conforme mostraba a la familia el resultado de su elección, ese grupo dominante logró cambiar percepciones y disposiciones, pues lejos de volver a desanimarla, la apoyaron y acompañaron de manera cercana en ese proceso formativo:

“Siempre recibí mucho apoyo. Empezaron a ver que todo pintaba bien, que iba tranquilo, pero tuve también la fortuna de que nos fuimos seis nayaritas y vivíamos en una casa de asistencia [donde] permitían que las mamás fueran... eran mamás muy aprensivas, entonces ellas estaban cada fin de semana con nosotras, ...hubo mucho acompañamiento. Por lo que mis tíos decían ¡mientras no la sueltes, todo va bien!” (LEID2, 2021).

En el orden social perpetuado en el campo familiar de la profesora respecto a la elección de carreras que no guardaban relación con las humanidades se dan rupturas, pues la tendencia de preservar principios inscritos en la familia como una estructura objetiva, en donde se privilegiaba

la seguridad económica que podía ofrecer una carrera distinta a la psicología y la seguridad personal de los hijos al seguir viviendo con la familia sin necesidad de emigrar a otros lugares que podían no ser seguros, tuvo cambios. En ese sentido se puede decir que con la elección de carrera y de cambio de residencia hubo rupturas en las estrategias familiares orientadas a un tipo de reproducción social y se adaptaron a la modificación de los contextos y circunstancias (Bourdieu, 1999^a):

“mi familia y mi abuela [me decían] platicanos de qué se trata tu carrera, qué te enseñan. Todo era un mundo desconocido y a mí me encantaba platicar con tanto entusiasmo: ¡qué padre que sigues estudiando eso! Fue muy innovador en la familia, nadie me imitó; todos mis primos estudiaron administración, comercio, leyes, ingeniería, etc. Siguieron con la tendencia de la familia, nada de humanidades” (LEID2, 2021).

La determinación y la actitud de enfrentar desafíos como capital cultural heredado del campo familiar, esa capacidad de marcar rupturas entre sus propios esquemas para explorar nuevas experiencias, que para Bourdieu (1997) son concebidas como estrategias subversivas, son disposiciones incorporadas que las manifiesta de manera duradera tanto a nivel personal como en otros campos, tal es el caso de su incursión en la docencia por invitación y no por convicción en donde a partir de las mismas asumió la responsabilidad como un atributo inherente a la docencia, lo que la lleva a prepararse y a aprender del profesor que la invita como docente auxiliar:

“cuando me encantaba la parte conductual [de mi carrera]... me [invitaron] de ITESO a ser auxiliar de maestra titular... ahí es cuando por mera casualidad, me introduje en el mundo de la docencia y dije ¡como que esto me está gustando!... me jalaba la enseñanza,

la parte de la estrategia, cómo le iba a hacer para que se aprenda y de ahí empieza a nacer esa parte. Era un reto porque yo daba clases en la tarde, y [ese turno] se ha distinguido por personas que trabajan en la mañana y en la tarde se dedican a estudiar, recuerdo que mis estudiantes eran mucho más grandes que yo; era difícil porque decían <<esta chiquilla qué me va a enseñar>>, pero cuando veían la seguridad con la que hablaba y los datos que aportaba, creo que me ganaba su respeto, siempre estuve apoyada de un excelente maestro y junto con otra compañera de mi generación trabajamos juntos... Tuvimos ese voto de confianza y asumimos la responsabilidad” (LEID2, 2021).

Para las nuevas generaciones de la familia, la profesora ha sido influencia, en especial para sus hijos, pues al heredarles esquemas de percepción y apreciación respecto de la docencia como un campo de desempeño complementario a sus perfiles profesionales ajenos a la educación, han incursionado en esta profesión: *“Dos de mis hijas... Aunque no son maestras, están dedicándose a algo relacionado con la educación” (LEID2, 2021).*

Génesis de disposiciones en el campo escolar en su posición de estudiante

De la relación que estableció con otros agentes sociales en el campo escolar en su posición como estudiante, incorporó la imagen de sus profesores como personas ejemplares y respetables. La serie de atributos que le fueron mostrando desde el lenguaje de los hechos, eran compartidos por la comunidad -padres de familia, estudiantes y sociedad en general-. A los profesores se les reconocía como agentes dotados de un capital social y cultural -referido al valor otorgado por la

sociedad y el volumen del conocimiento adquirido- que los ubicaba en una posición con poder simbólico, es decir, con la autoridad conferida de incidir en la formación de seres humanos (Bourdieu, 1998):

“lo que más recuerdo era el estatus que se tenía del maestro, ese estereotipo de decir que el que se dedica a la docencia es una persona culta, que aprende constantemente, que se prepara, que sigue estudiando; no es una persona que se queda aislada de la innovación, al contrario, tienes que crear... A lo mejor porque en la época que me tocó estudiar, había un estatus muy especial hacia los docentes... La palabra de ellos tenía mucha fuerza, arrastraba bastante” (LEID2, 2021).

Esta imagen construida durante su trayecto escolar le resulta discrepante con la que actualmente se tiene de los profesores, referido como un *habitus clivé* debido a

“una combinación de constancia y variación que cambia según los individuos y su grado de agilidad o rigidez... En las situaciones de crisis o cambio drástico... agentes tienen, a menudo, dificultades para mantener unidas las disposiciones asociadas a estados o etapas diferentes, y algunos, con frecuencia los que, precisamente, estaban mejor adaptados al estado anterior del juego, tienen dificultades para ajustarse... y los esfuerzos que pueden hacer para perpetuarlas contribuyen a hundirlos” (Bourdieu, 1999^a, p. 210-211);

Situación que le representa un reto y un desafío, pues quiere mostrar desde su hacer esa disposición heredada por sus profesores con los que interactuó en su posición como estudiante: *“yo quiero ser... portadora de cosas buenas para la formación, que pueda crear una mejor*

sociedad, que pueda crear mejores personas. Yo admiraba mucho a muchos maestros” (LEID2, 2021).

El capital cultural incorporado a partir de su interacción con sus maestros en sus trayectos escolares, hacen alusión a una serie de valores, entre ellos, el respeto en la interacción con sus alumnos, la planeación y diseño de estrategias innovadoras y la preparación constante:

“en la primaria y secundaria recuerdo que tuve experiencias muy buenas de algunos docentes; me encantaba ver esa alegría y ese cuidado que tenían para preparar la clase, lo que nos platicaban, la forma en que intervenían, fueron mentores para que yo me estuviera alimentando de esa vocación... Yo creo que eso fue lo que yo admiré de ellos, que siempre nos trataron con mucho respeto; yo nunca me sentí violentada en mi escuela, en ningún ámbito, en ninguno de mis grados, siempre tuve buenos docentes, quizá, por eso me incliné hacia la docencia” (LEID2, 2021).

Durante el periodo de sus estudios de educación básica, también tuvo influencia significativa por parte de sus profesores. Señala que ellos compartían sus conocimientos, ampliaban las visiones de los alumnos, procuraban interesarlos y mostraban formas de interacción empática, muestra de ello es el caso de una profesora de educación primaria con la que estuvieron tres años continuos:

“en tercero, cuarto y quinto de primaria tuve la misma maestra, una maestra muy linda que venía del Distrito Federal, ... traía modismos e ideas diferentes, al principio era un choque, pero después [que nos corrigió] nadie decía «bien mucho» o «ey». Me parecía que era una maestra sabia, que ofrecía no sólo conocimientos, sino la parte de formación

también: de modales, de cultura... Nos platicaba de los museos de México, cosas muy enriquecedoras” (LEID2, 2021).

Esos atributos que incorpora en su experiencia como estudiante -ampliación de la visión de los alumnos e interacción respetuosa-, los traslada a su posición como docente y los convierte en pautas de acción en su práctica, en donde lejos de juzgar y etiquetar a los estudiantes, los ayuda:

“creo que algo muy importante es el respeto hacia nosotros como docentes primero, y luego hacia los estudiantes...esa parte como evitar prejuizar...y sobre todo la calidez hacia ellos...ese respeto hacia su persona y a lo que nos quieran compartir..., pero también esa parte de mediar hasta dónde podemos ayudar... porque no le podemos cambiar las circunstancias, es algo que él tiene que superar..., pero si puedo ayudarlo a que sea una mejor persona” (LEID2, 2021).

El valor que tiene la experiencia adquirida con el paso del tiempo, además de la actitud positiva que ha de mostrar la profesora a sus estudiantes son inclinaciones que incorpora en las disposiciones que forman parte de su habitus:

... Recuerdo otra maestra que yo quería ser como ella... una maestra excelente, maravillosa...era muy sabia, muy empática y muy generosa con sus conocimientos... Siempre llegaba muy alegre, ...como para ser danesa era demasiado expresiva. Yo decía ¡quiero ser como ella! Pero ¿Qué me diferencia de ella?... la experiencia [acumulada con los años] realmente creo que la experiencia, junto con el desafío [dirige el rumbo] hacia la innovación constante” (LEID2, 2021).

Esta inclinación hacia el valor que tiene la experiencia la ha reafirmado y enriquecido día a día en su posición de docente. Como bien lo señalan Bourdieu y Wacquant (1995), “todos los estímulos externos y experiencias condicionantes son percibidos en cada momento a través de categorías ya construidas por experiencias previas. De ello se sigue una inevitable prioridad de las experiencias originarias” (p.174).

Es evidente las disposiciones que conserva y las que incorpora de los diversos entornos laborales donde se ha desempeñado como profesora:

“me veo en la época que iniciaba yo como docente, jovencita, ...era una maestra muy responsable y disciplinada, pero ahorita yo me veo como una maestra responsable y comprometida, disciplinada, pero aparte innovadora, ...con mucha tenacidad hacia el desafío, perseverancia hacia el desafío, que antes no porque no lo tuviese, sino porque la vida te da la experiencia para crear estrategias, que van funcionando y que vas copiando de un equipo de profesionales que también les apasiona lo que hacen, entonces yo creo que antes si era una maestra responsable y comprometida, pero sin tanta experiencia” (LEID2, 2021).

En sus estudios de educación media superior, confirmó esas disposiciones heredadas por sus profesores de primaria e incorporadas como esquemas de acción:

“algo que me inclinó hacia la psicología, que fue mi primera formación, es que en Prepa tuve una maestra -ella era colombiana y también trabajaba en el penal- ...En alguna parte, nos dejó una tarea y nos dijo que podíamos acompañarla al penal para ver algunos procesos... Fue un impacto muy grande, pero a la vez, muy gratificante... Recuerdo que no entramos a la cárcel,

sino a la parte administrativa para ver algunos expedientes que ella iba a generar y hacer los formatos de entrevista, pero por azares, le conectaron una llamada telefónica... con un reo que quería hablar con ella de manera urgente, como que estaba en una crisis, en el momento en que yo vi cómo ella hacía la intervención... fue cuando decidí la parte de psicología” (LEID2, 2021).

El apoyo y ayuda a los demás, la atención especial a la expresión oral y escrita, así como la formación y actualización constante son disposiciones que además de ejercer una influencia en la elección de carrera las demuestra en la docencia.

En la etapa de sus estudios de educación superior integró a su capital cultural la importancia que tiene la teoría y su interrelación con la práctica. Este dialogo entre teoría y práctica lo significa en su participación en diversos escenarios sociales, en especial en los relacionados con la educación, donde encuentra razones para perfilarse hacia la psicología educativa. En esas experiencias de práctica profesional que estaban pautadas en el plan de estudios de la carrera resignificó la experiencia infantil de jugar a ser maestra y la inclinación por el acompañamiento emocional de los seres humanos:

“en cuarto semestre hacía internado en el verano... Desde ese semestre empecé a inclinarme a la parte educativa...recuerdo que una Psicóloga de ITESO, una gran mujer, altruista, ...abrió un centro de educación especial en Tlaquepaque... ahí hacíamos regularización de niños con rezago educativo... hacíamos toda una evaluación y después hacíamos el diagnóstico y los ubicábamos en grupos pre silábicos, silábicos, con lectura lenta o alguna discapacidad de atención, dislexia” (LEID2, 2021).

Los estudios de maestría en modalidad semipresencial fueron realizados en una etapa en la que el volumen de capital cultural y académico era significativo, por una parte, contaba con el capital incorporado en su rol de docente y de responsable del área psicopedagógica en instituciones de educación privada y por otra, su incursión como profesora de la universidad en el ámbito de la educación infantil y en tareas relacionadas con la gestión escolar y el desarrollo curricular.

Son tres las disposiciones incorporadas en esta etapa de su formación que reconoce han influido en su posición actual como profesora universitaria:

- 1) las habilidades autodidactas para la ampliación y refuerzo del conocimiento en el campo de la educación: *“nos daban el bagaje de lecturas con un mes de anticipación a las sesiones presenciales y cada uno se organizaba”* (LEID2, 2021),
- 2) El acompañamiento de los profesores y las formas en que compartían generosamente su capital académico adquirido en el campo de la educación y el capital cultural objetivado, por ejemplo, materiales audiovisuales e impresos como libros, documentales y revistas: *“eran muy generosos pues si tenía dudas, siempre los podía contactar pues estaban muy atentos, además ellos compartían muchos materiales, tanto en asesorías, como en las clases... era muy enriquecedor porque eran videos muy vanguardistas... fue una grata experiencia porque tuve magníficos maestros, todos cubanos, ...innovadores y vanguardistas”* (LEID2, 2021).
- 3) La interacción con sus compañeros de estudio por medio del trabajo en equipo en donde compartían visiones, apreciaciones y reflexiones de diversos espacios laborales. Esa actividad le permitía reflexionar sobre el trabajo realizado en la universidad,

particularmente el relacionado con las actividades de docencia y de desarrollo curricular en el área de educación infantil: *“de los materiales revisados nos pedían palabras clave y con eso trabajábamos todo el tiempo, después nos ponían en equipos ...y entonces decían: -del material que leyeron, con tres personas van a hacer una presentación aterrizándola a su práctica docente-,era muy interesante porque la mayoría de compañeros que tuve... estaban en el sector público... muchos estaban en el área de preescolar, fue muy enriquecedor ...yo metida en el ámbito de educación, pero haciendo el diseño curricular de infantil”* (LEID2, 2021).

La colaboración, el intercambio y el enriquecimiento mutuo es una significatividad que la profesora traslada a su plan de trabajo con los estudiantes *“creo que algo que caracteriza mi esencia de la docencia es mucho el trabajo colaborativo en equipos y eso mucho lo aprendí de los cubanos”* (LEID2, 2021).

Génesis de disposiciones de las estructuras objetivas del campo laboral

En su posición como profesora se distingue la presencia de disposiciones que a su vez incorpora como productoras de sentido en su práctica docente: libertad de cátedra, el acompañamiento y orientación de parte de agentes educativos con mayor experiencia y de autoridades de la institución en lo referente a la normatividad interna y la capacitación que visualiza como un mecanismo para adquirir capital académico, que a su vez le permite fundamentar su práctica y realizarla de manera innovadora.

De acuerdo con sus constructos, en el sentido innovador de su práctica incorpora los siguientes elementos:

- a) mayor volumen de conocimiento que le permita mantenerse actualizada en el área disciplinar donde se desempeña,
- b) compartir experiencias con diversos agentes educativos a fin de aportar de manera recíproca a la preparación docente,
- c) diseñar estrategias que aparentemente no tienen relación con el ambiente universitario a fin de provocar el asombro de los estudiantes y mantener la atención en su proceso de formación profesional.

Con la libertad de cátedra y el acompañamiento por parte de la institución, la profesora ha podido diseñar actividades de acuerdo con su propia visión, lo que genera oportunidades para reflexionar e innovar su práctica:

“he tenido libertad de cátedra, en las instituciones en las que he trabajado me han dado esa libertad de yo poder hacer como yo quiera mis clases. Eso me ha ayudado a tener esa gran oportunidad de innovar, pero siempre con una supervisión y mucha comunicación para que se hagan bajo el lineamiento, pero con la apertura de lo que tú quieras hacer”
(LEID2, 2021).

A la capacitación que ha recibido por parte de las instituciones en donde ha laborado, le atribuye la confianza que siente, precisamente por respaldo y apoyo que tiene. Al ofrecimiento por la formación continua se une su interés por participar y estar vigente o actualizada:

“me doy cuenta que siempre he tenido mucho interés por capacitarme porque los lugares donde he estado siempre me han dado esa oportunidad de estar creciendo en la capacitación, si no lo conoces se te enseña. Un respaldo de mucha capacitación, de talleres, de conferencias, asistir a congresos, estar en algún coloquio, siempre ese empapamiento de lo vigente, de lo actual” (LEID2, 2021).

De una de las capacitaciones en particular ha incorporado como disposición y por lo mismo como principio generador de práctica el elemento sorpresa en los procesos de aprendizaje: *“Una certificación que tomé en competencias docentes en el 2011, fue muy práctico y algo que pude analizar fue que no es el aprendizaje, sino el sorprendizaje, sorprenderlos, algo que no esperan” (LEID2, 2021).*

A partir de que la profesora incorpora el asombro o el elemento sorpresa en la lógica de su práctica, realiza actividades variadas que generan rupturas con las formas cotidianas y habituales de enseñanza, ejemplo de ello se representa en la siguiente cita:

“me gusta hacer cosas diferentes, esa parte de sacarlos de contexto... retomar lo que no es lo cotidiano en el aula, eso me funciona mucho, no tanto enfocadas al contenido de la materia, sino más bien a un contexto que los mueve y los mete otra vez, o sea, sobre todo cuando tengo clases de tres horas... sí me funciona eso, el hacer una actividad diferente pero que enganche. Sé que la universidad ya es seriedad, pues si es seriedad, pero también hay momentos de reírnos o de desfrutar, porque cuando están tan cansados ya ni siquiera te reciben la información, ya están como receptivos, pero a medias, y lo mueves y vuelves a retomar la atención... evocar momentos positivos algo tan sencillo, como repartirles

dulces...ese tipo de cosas que rompen esquema pero que a cualquier persona nos agradan”
(LEID2, 2021).

El capital académico adquirido, es un elemento que tiene relevancia en los cambios y transformaciones que ha realizado en su práctica de manera continua. Ha logrado transitar de una visión que privilegiaba la memorización a una visión en donde promueve que los estudiantes utilicen el conocimiento:

“cuando yo inicié en mis primeros años de docente universitaria, era como muy apegada a los rubros que iba a calificar, y a veces era una maestra muy exigente... me importaba mucho que los estudiantes dominaran el concepto... como que al principio me daba mucho miedo que no lo dijeran textual y que se pudiera dar un matiz diferente a lo que es la esencia de ese contenido y creo que para mí era muy importante la definición textual. Ahora no se me hace tan importante, sino más bien esa apropiación, que ellos puedan crear una definición con la esencia de ese concepto pero que a ellos les funcione, esa es la parte que yo creo que ha cambiado” (LEID2, 2021).

Esta transición se realizó mediante un proceso de reflexividad que

“requiere un trabajo incesante y siempre recommenzado sobre uno mismo... Pero esta operación que rastrea los límites y habilita la acción sobre los mismos...no franquea el acceso, como señala Bourdieu, a «un pensamiento sin límites»...es... un esfuerzo para desprenderse de lo que uno es y moldearse como sujeto de verdad. Es lo que el sociólogo francés denomina «la conversión de la mirada». Se trata de edificar un habitus científico

donde antes reinaba una experiencia personal...haciendo de la reflexividad un reflejo...”
(Vázquez, 2006, p. 95).

El compromiso, la responsabilidad y su disposición por obtener nuevas vivencias que incrementan su capital académico, le ha permitido posicionarse como parte del grupo dominante, con mayor capital, Estos esquemas, dan cuenta de la manera en que la profesora percibe y actúa en el campo de la profesión pero también de la forma en que se relacionan con las estructuras externas de la sociedad, tal es el caso de la familia y la escuela, pues su gestación fue en esos campos a partir de procesos de incorporación e inculcación, lo que permite ver la existencia de una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social y los principios que aplican los agentes para ver y clasificar, para comprender ese mundo (Bourdieu, 1999^a).

En su primera experiencia laboral, la profesora vivenció la manera en que los estudiantes eran el grupo dominante, que se imponía ante el profesorado con poca antigüedad. Ante el desafío, es decir, la lucha de fuerzas, logró imponerse y legitimarse a partir del uso de su conocimiento acumulado y del inculcado en procesos de formación y del acompañamiento de otros profesores con experiencia, es decir, figuras de autoridad para los estudiantes, ellos la impulsaron a enfrentar el desafío de legitimarse con los integrantes de los grupos:

“una estudiante que ya era grande, siempre quería dominar y siempre tenía una pregunta detonadora para tambalarme, así que practicaba mucho para que no me viera débil... Entonces, cuando [los estudiantes] veían que enseñaba y que estaba haciendo las cosas bien, ganaba el respeto, pero en el inter era un respirar, un concentrar, un estar preparándome ¡soy la docente, o lo hago o lo hago! Y cuando atravesaba la puerta del

aula me transformaba, estaba empoderada, claro, habían muchas horas de estudio para poder plantarme de esa manera” (LEID2, 2021).

En el contenido de la cita anterior se aprecia la manera en que la profesora logra ocupar una posición dominante, en el sentido que impone sus producciones culturales y simbólicas al grupo de estudiantes; hecho que desempeña un papel de singular importancia en la reproducción de las relaciones sociales, ya que de acuerdo con Bourdieu, la reproducción del orden social pasa, en primer lugar, por la reproducción de las jerarquías sociales, pero también y sobre todo por todo un proceso de legitimación de esa acción (Bourdieu, 1999^a). En esta argumentación, aparece el concepto de la violencia simbólica, a partir del cual se reconoce que el sistema de enseñanza ejerce un poder derivado de este tipo de violencia, por lo mismo, contribuye a dar una legitimidad a la relación de fuerza que está en el origen de las jerarquías sociales, mismo que ni se apoya en la dominación de un individuo a otro, sino que la dominación se da de una posición a otra:

la violencia simbólica es, para hablar de manera simple, esta forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad... los agentes sociales son agentes que saben que, aun cuando estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina en la medida en que estructuran lo que los determina. Y casi siempre es en el “ajuste” entre los determinantes y las categorías de percepción que los constituyen como tales que surge el efecto de dominación (Bourdieu y Wacquant 1995, p.142).

Sus inicios en la docencia en el sector privado, le permitieron contrastar las ventajas de trabajar en una institución pública, en donde las condiciones laborales eran más favorables aun con la crisis financiera que ha enfrentado la institución. Estas diferencias a nivel laboral, las

reconoce y las agradece, muestra de ello es que en momentos de crisis económicas que ha enfrentado la institución, ella responde con trabajo y solidaridad:

“yo venía de trabajar en iniciativa privada, pero fue en último empleo donde tenía que checar en mi quincena cuantas horas me pagaban, porque si no me fijaba me pagaban de menos, y era un salario no muy gratificante, no tenía vacaciones... Pero cuando entro a la universidad y me dicen, te vas de vacaciones..., y me llegaban bonos que yo no esperaba, ...pues me sentía muy gratificada comparado con el ambiente tan castigador que traía de la otra empresa” (LEID2, 2021).

En la institución pública, también amplía sus esquemas de visión y apreciación sobre las condiciones de precariedad de los estudiantes:

“Vi diferencias en los estudiantes en cuanto a las carencias. Es un gran reto, un gran desafío porque con los jóvenes que lo tienen todo es más fácil que tú hagas tu trabajo porque ellos están más encausados, pero con los jóvenes que carecen de todo y que, a veces, hasta su lenguaje es un poco burdo y no entiende algunas palabras que se emplean, se les ayuda a ampliar un poquito su preparación ...y ven la vida de una manera diferente, pero creo que eso es lo padre de la universidad, que logramos sembrar esas semillas para que el nivel educativo empiece a fortalecerse en nuestro país y en nuestra vida” (LEID2, 2021).

Elementos subversivos en las acciones asociadas con la innovación endógena

La profesora ha visualizado al desafío como un reto que lejos de generarle incertidumbre, le permite emprender acciones innovadoras, diferentes desde donde asume con compromiso y responsabilidad las situaciones desafiantes. El trabajo colaborativo y la preparación permanente la han dotado de capital académico y de capital social que usa ante cualquier desafío. Lejos de verlo como obstáculo lo aprovecha para aprender, tal es su decisión por participar en su ingreso al campo de la educación superior en tareas relacionadas con el desarrollo curricular para la creación de un programa académico:

“me invitaron, me están ofreciendo esta oportunidad de hacer un proyecto [aunque] yo no sabía mucho de diseño curricular...fue muy interesante aprender, porque fue desde el estudio de pertinencia... aplicar y ver qué tipo de necesidad estaba en [el estado], ...fue muy enriquecedor, con mucho acompañamiento ... eran campamentos intensivos de fines de semana, pero muy guiados por expertos y nosotras con nuestra buena disposición y gran entusiasmo” (LEID2, 2021).

Otro ejemplo que da cuenta de la tendencia de la profesora por adquirir capital a través de la inculcación es el uso obligado por el contexto de pandemia de la tecnología; *“es impresionante cómo ya no ocupo tanto un cuaderno y un lápiz, sino, la computadora y capturas de pantallas” (LEID2, 2021).*

V. Constitución del habitus de la docencia: disposiciones, estructuras y elementos subversivos

En el capítulo se explicitan los elementos que conforman el habitus de la docencia que son comunes a los profesores universitarios, así como los aspectos subversivos en las acciones asociadas a la actividad docente en el nivel Superior y que, por lo mismo, hacen referencia a la innovación endógena que emprenden a propósito de la formación de los alumnos y del enriquecimiento de planes y programas de estudio.

De acuerdo con los propósitos y el objeto de estudio de la investigación, el capítulo se conforma por cuatro apartados. En el primero se desarrolla un análisis que da cuenta del origen de las disposiciones y los esquemas de percepción y apreciación adquiridos en los campos familiar, escolar y en diversos espacios sociales que contribuyeron a la estructuración y enriquecimiento del capital cultural de los profesores en la dimensión intelectual, social y afectiva.

El segundo apartado se enfoca en los esquemas de producción heredados y relacionados con la acción docente, en otras palabras, con las habilidades y conocimientos adquiridos de manera experiencial en la interacción con familiares dedicados a esa profesión y que influyeron en la constitución de su identidad. Así mismo se presentan aquellos saberes pedagógicos legitimados a partir de la preparación profesional en estudios de licenciatura y de posgrado que permitieron que los profesores resignificaran ciertas prenociones heredadas de los campos primarios y secundarios, para constituirse formalmente en competencias pedagógicas reconocidas. Es importante advertir que además de adquirir títulos que certificaban su perfil profesional, en esta fase que corresponde a la formación inicial y continua se distingue la existencia de una reflexividad respecto a su práctica docente en los niveles educativos distintos a la educación superior.

En el tercer apartado se explicitan las fases o momentos relevantes de la trayectoria académica en el campo de la educación superior, a saber, el ingreso, la manera en que se legitiman en ese campo universitario y finalmente, la consagración como agentes sociales dotados de historia y, por tanto, de experiencia incorporada en las diversas posiciones ocupadas en los diferentes campos según su trayectoria profesional (Bourdieu y Wacquant, 1995).

El cuarto apartado del capítulo está dedicado a la presentación de las acciones asociadas con la innovación, en palabras de Bourdieu, a la subversión que guarda relación con un tipo de sentido práctico, en tanto no se habla de la innovación desde una perspectiva teórica, sino desde los elementos que se encuentran fluyendo en las prácticas, ya sea en los procesos o en los resultados.

5.1 Génesis de las disposiciones que explican dimensiones del habitus de los profesores universitarios

En esta sección se pretende mostrar lo que Bourdieu (2008) llama las raíces tanto del individuo como del colectivo, mismas que dan cuenta del origen acumulativo de los capitales culturales sobre los cuales se erigen determinadas pautas de acción de los profesores en su práctica docente. En primer lugar, se describen aquellas disposiciones heredadas que son comunes y, por tanto, coincidentes, cuya génesis se encuentra en la familia y en los espacios sociales en donde participaron los profesores durante la socialización primaria y secundaria; disposiciones que hacen referencia a la constitución de valores, actitudes y hábitos. En segundo término, se explicitan las que reafirman y /o adquieren en la escuela en su rol de estudiantes.

Génesis de disposiciones del campo familiar

La construcción de *esquemas mentales y prácticos* que se identifican como principios generadores que se hicieron cuerpo en los profesores mediante sus interacciones e interrelaciones con el medio sociocultural, a saber, en el campo familiar hacen alusión a lo que Bourdieu (1988) denomina *habitus primario*, mismo que corresponde a los valores, costumbres, tradiciones, hábitos de vida y sistemas de creencias. Estos esquemas, han influido en los profesores en tanto, los disponen a una forma de ser o de funcionar en el campo de la docencia, en otras palabras, se puede decir que ese orden cultural y social heredado de sus antecesores en el campo familiar les ayudan a delinear formas especiales de relacionarse con los demás, sean compañeros de trabajo, alumnos o autoridades educativas.

Para Bourdieu (2011) la familia como agente clave de la socialización primaria, juega un papel central en la conformación de las disposiciones subjetivas, pues representa al espacio privilegiado de la acumulación, preservación y transmisión de distintos tipos de capital cultural, mismos que hacen referencia a las inclinaciones adquiridas por parte de los profesores que a su vez condicionan las prácticas en las que han participado tanto en el campo universitario en general como en sus prácticas docentes en particular.

La familia, como transmisora de motivaciones, valores, ideologías y cultura, les fue aportando en la interacción cotidiana un sistema de creencias, convicciones y sentimientos que hoy en día guían y orientan la conducta social de los profesores. De acuerdo con Bourdieu (1997) la familia es concebida:

“como un agente activo, dotado de voluntad, capaz de pensamiento, de sentimiento y de acción, [que se basa] en un conjunto de presuposiciones cognitivas y prescripciones normativas referidas a la manera correcta de vivir las relaciones domésticas... que tienden a funcionar como principios de construcción y de valoración de toda relación social” (p. 128).

Aunque cada profesor en un binomio inseparable de sus vínculos familiares incorporó ese habitus primario a través de relaciones estructuradas y estructurantes, se puede identificar que un denominador común en todos ellos es un sistema de valores y actitudes que corresponde a los principios morales, intereses y sentimientos sociales inculcados por la familia, los cuales representan reglas ordenadoras en la existencia de cada uno.

Un primer grupo de disposiciones en forma de saberes que son resultado de formas culturales, corresponde a la dimensión axiológica. Los valores que comparten estos profesores cuya génesis se ubica en el campo familiar y que los hace que se distingan por una forma de pensar, de vivir la vida y, por ende, de establecer relaciones sociales son: la responsabilidad, el compromiso, la perseverancia, la escucha activa, el respeto, la solidaridad y la honestidad, como ejemplo se muestra la aportación de la profesora LCED1:

“más que los discursos, el ejemplo arrastra y si me voy a los ejemplos que recibí de mis padres, siempre fue de trabajo, de compromiso, de responsabilidad, de entrega, de hacer lo que te comprometiste a hacer” (2020).

Este tipo de disposiciones tal es el caso del valor de la perseverancia se hace cuerpo a través del ejemplo que reciben por parte de sus progenitores: *“mi papá se dormía tarde trabajando... a*

mi papá le tocó ser pionero de una carrera... Mi mamá siempre trabajó en ventas... y nos incluía en todo [pues] teníamos que contribuir como podíamos” (LEID1, 2020).

Mediante la socialización primaria en el campo familiar, los profesores incorporaron contenidos socioculturales propios de la dimensión axiológica que como se sabe, forman parte de su identidad personal que se manifiesta en el acto educativo. En esa interacción diaria con la familia asimilaron un lenguaje, modos concretos de pensar, de sentir y de actuar, es decir, un sistema de valores inculcados que se hacen presentes en su forma de ser y hacer en el rol de profesores universitarios: reconocen que los estudiantes son personas, se preocupan por ellos, viven el respeto, los acompañan más allá de los contenidos académicos, promueven la colaboración, la ayuda mutua, la responsabilidad y el compromiso.

Un segundo conjunto de disposiciones que se identifica como parte de las prácticas culturales incorporadas por este grupo de profesores universitarios, son las motivaciones y expectativas de la familia con respecto a la formación y el desarrollo profesional continuo. Estudios como el de Colorado (2009) y el de Carrasco (2008), cuya base es la perspectiva Bourdiana, señalan que los factores familiares intervienen en el rendimiento escolar de los hijos. Estos autores, al igual que Chacón, Chacón, Alcedo y Suárez (2015) coinciden en que las expectativas, las metas formativas, los intercambios comunicativos sobre películas, temas de interés, la adquisición de libros para ser consultados en casa, influyen tanto en la formación como en el desempeño y consecuente aprendizaje de los hijos en su posición de estudiantes.

Una muestra de la incorporación de este tipo de capital cultural se aprecia en la manera en que los profesores aprendieron que los estudios profesionales formaban parte de los proyectos

familiares que se podían lograr mediante el estudio, la dedicación, el esfuerzo y la responsabilidad hacia el trabajo, lo que incluía la puntualidad y el compromiso ante las tareas que a su vez, los podían conducir al éxito escolar, el cual se reflejaba en la aprobación de cada uno de los sucesivos niveles de escolarización en donde a través del cumplimiento de sus obligaciones, ellos aprenderían lo que Bourdieu (1988) denomina códigos culturales necesarios para apropiarse de la arbitrariedad cultural que se impone en la escuela. Al cumplir con todo aquello que demandaba esa formación, tendrían mayores posibilidades de avanzar exitosamente en sus estudios. Un ejemplo que da cuenta de ello es la siguiente cita:

“Soy el más chico de siete hermanos y todos fueron a la escuela. Mis papás eran maestros e ir a la escuela era la norma, nunca me sentí obligado, sino que era lo natural... y yo era bueno en la escuela; en el barrio donde crecí, era un barrio de profes y los hijos iban a la escuela” (LLAD1, 2021).

Las expectativas de los padres en lo que respecta al estudio de los hijos se constituyen en esquemas incorporados en el campo de la familia, a partir de los cuales se les estimulaba y exhortaba a alcanzar metas a través de actitudes constructivas y significativas hacia el aprendizaje y la apropiación del capital cultural que se ofrecía en las instituciones educativas: *“con disciplina, con estudio, con trabajo, con tenacidad”* (LEID1, 2020). En este tipo de disposiciones sobresale el amor y dedicación al estudio, además del gusto por el trabajo. Para Seid (2015) estas estrategias relacionadas con los asuntos escolares se distinguen en familias que poseen mayor capital cultural o en las que no tienen las condiciones para garantizar la transmisión de ese capital. Por su parte Ocampo y Andrade (2019) señalan que las expectativas que tiene la familia acerca de la educación

formal dan cuenta de la manera en que la visualizan como una oportunidad de preparación, de empleo y de avance social. Dicho de otra manera, la perciben como un *pase de abordar* a otro tipo de oportunidades.

Un tercer grupo de disposiciones heredadas por la familia se relaciona con el interés por las manifestaciones artísticas y culturales, fue así que se les dotó de recursos y materiales que les ayudaron a potenciar la sensibilidad estética y el gusto por la lectura y la escritura. Un recurso que favoreció esa condición fue el acceso a un capital cultural objetivado como enciclopedias, libros, documentales, que si bien les permitió ampliar el conocimiento, como es el caso de la profesora LEID1: *“tengo muchos materiales que utilizó mi papá, de repente veo sus notas, además de que me agradan, me sirven en mi profesión...me gusta estar buscando cosas que sé que voy a encontrar, la curiosidad es la que me mueve”* (2020); también les propició inclinaciones con *“una intención propiamente estética, es decir, percibida en su forma más que en su función”* (Bourdieu, 1998, p. 27), ejemplo de ello es la siguiente cita: *“El estilo epistolar me fascina, me gusta mucho la novela histórica, aprender de otras culturas, de otras formas de vida y encontrar que las cartas son una manera de recrear la historia, la vida y la cultura universal”* (LCED1, 2020).

La propensión por acceder al lenguaje escrito y su familiaridad con este artefacto cultural, les ha permitido el desarrollo del hábito de la lectura. La habilidad para comprender los textos es un elemento que forma parte de sus estilos de vida, de sus gustos e intereses (Bourdieu, 1998): *“a veces, me iba a la biblioteca a hacer las tareas porque encontraba las condiciones para poder leer”* (LFD1, 2021). Esta inclinación se hace cuerpo a partir de que, en cierto momento de su trayectoria de vida, algún integrante de su familia les motivó y animó a interactuar con ese capital cultural objetivado -libros, revistas y otras publicaciones-: *“mi papá... se sentaba con nosotros a*

leernos” (LCED1, 2020). Además, del hábito de la lectura también se generó la disposición por la escritura *“escribir ha sido una construcción a lo largo de mi vida... son influencias que vas adoptando, que te vas sintiendo cómoda”* (LCED1, 2020).

De igual manera incorporaron un capital cultural a través del gusto por las manifestaciones artísticas y la participación en eventos deportivos. Las prácticas culturales en la familia permitían que los hijos tuvieran posibilidades de desarrollar experiencias sensibles y habilidades para percibir, apreciar, comprender e interpretar el entorno con una visión profunda de la realidad que les rodeaba. Un ejemplo ilustrativo es el caso del profesor LLAD1: *“en la medida que tengas más referentes... de lo que se lee del contexto, puedes ... ir y venir, transpolar de lo que estás hablando hacia otro contexto, te amplía tu espectro de acción”* (2021).

Tal y como lo señalan Chacón et al (2015), estos recursos que para los padres son importantes por su impacto en la formación de los hijos, han representado oportunidades para que los profesores amplíen su capital cultural a partir de lo que Bourdieu denomina el consumo del arte, deporte, lectura, etc.; consumo que se logra a través de los diferentes niveles de interacción y participación de las personas en diversos espacios socioculturales. Esta herencia que se refiere al “gusto por” que soporta un saber especializado y estético, es decir la *aisthesis* es para Orta (2004) la que circunscribe las preferencias, actitudes, ideas y acciones de las personas en general y en este caso, de los profesores en particular. En palabras del autor, el gusto pertenece a un orden abstracto que conforma nuestros criterios y disposiciones hacia las cosas y, por lo tanto, define las relaciones con la cultura, incluso, las antagónicas, ello según las condiciones en que las personas hayan adquirido ese capital cultural y los beneficios que obtengan del mismo.

El gusto y la disposición por la lectura, la música y el arte, como componentes estéticos del habitus han permitido que los profesores “origenen prácticas, individuales o colectivas en consonancia con esos esquemas engendrados por la historia” (Bourdieu, 2007, p. 88), por lo mismo esos conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en diferentes trayectos de su vida en términos de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción reflejan la concreción de la historia que el agente social dispone en el presente, en el ejercicio de su docencia en la universidad: *“pasé por talleres de creatividad literaria [y] no me interesa ser escritora...finalmente encuentro que mi forma de escribir es una manera de convivir conmigo y me sirve en mi profesión”* (LCED1, 2020).

Génesis de disposiciones del campo escolar: dimensiones axiológicas, pedagógicas-intelectuales y afectivas

En la escuela, en su posición de alumnos de educación básica y media superior, los profesores utilizaron el capital cultural familiar adquirido en las prácticas individuales y colectivas, a saber, las referidas a las disposiciones relacionadas con la dimensión axiológica, entre ellas, el respeto, el trabajo colaborativo y responsabilidad en el cumplimiento de tareas asignadas. El uso de estas disposiciones incorporadas lo fueron adaptando a las circunstancias y situaciones que vivían en su posición de estudiantes en las instituciones educativas, lo que a su vez les permitía ampliar, modificar e incorporar propiedades en el volumen del capital cultural: conocimientos generales y mecanismos de interrelación con agentes que ocupaban diversas posiciones de acuerdo con preceptos sociales, un ejemplo de ello es la relación basada en el respeto que establecían con sus profesores y con compañeros.

Para Guevara (2014) es en este campo secundario donde paulatinamente se produce de manera formal el inicio de una construcción docta del capital cultural, lo que significa que los profesores en su posición de estudiantes incorporaron conocimientos reconocidos de manera legítima en el espacio social, es decir en la escuela, mismos que se fueron convirtiendo en un referente en su trayectoria escolar y en su vida cotidiana. Para Guerra (2010) las disposiciones familiares son un referente de las disposiciones escolares, las cuales están estructuradas cronológicamente conforme la lógica del desarrollo del ser humano en la vida social.

Son tres las disposiciones que son coincidentes entre los profesores entrevistados: las que corresponden a la dimensión axiológica, pedagógica y las concernientes a la comunicación efectiva. Todas ellas además de que se refinan o incorporan en la trayectoria escolar, han influido en los profesores, conformándose con ello, un capital dotado de valores y de nociones pedagógicas que a continuación se explican.

El primer grupo de disposiciones se refiere a los valores que sus profesores mostraban en la interacción con los alumnos, tal es el caso del respeto, el compromiso y la humildad. Esta manifestación de los valores produjo lo que Bourdieu denomina “un sentimiento de gratitud ...con respecto a sus maestros” (2008, p. 55). Cada uno de los profesores recuerda a maestros de la educación básica y media superior con afecto, agradecimiento y gran reconocimiento, precisamente por el trato y la calidad de sus interacciones, las cuales tenían su base en un humanismo que se traducía en el cuidado afectivo y emocional de sus estudiantes. Cabe señalar que estas disposiciones relacionadas con la dimensión axiológica son coincidentes con las incorporadas en el campo de la familia, generándose una relación de estabilidad entre ambos campos y una adaptación a las condiciones y circunstancias del campo escolar (Guevara, 2014).

Los agentes educativos de este estudio le otorgan un alto sentido de responsabilidad e importancia al trabajo docente a partir de la imagen proyectada por sus propios profesores a quienes han considerado un ejemplo a seguir, condición que explica la trascendencia de las actitudes heredadas de manera inconsciente de sus profesores, los cuales se han convertido en un modelo a seguir a partir del ejemplo y la relevancia que tuvieron en su posición de estudiantes. Esta herencia cultural, que en un aquí y ahora en su rol de profesores universitarios refleja aspectos esenciales característicos del habitus, visualizado como una *subjetividad socializada* que genera prácticas condicionadas por disposiciones establecidas en la sociedad, representa en palabras de Villar (2014):

“a la forma en que las estructuras sociales se graban en nuestro cuerpo y nuestra mente mediante la percepción de una estructura social que es aprendida y practicada de manera duradera, en tanto es la interiorización y automatización de comportamientos y condiciones” (p. 179).

Esta herencia cultural que está presente en su identidad como profesores, tiende a “engendrar, como producto de una clase determinada de regularidades conductas *razonables* o de *sentido común* dentro de los límites de las regularidades” (Bourdieu, 2007, p. 90-91), es decir, esquemas de percepción, apreciación y acción que distinguen a un docente, entre ellos ser honesto, responsable, puntual y comprometido con sus estudiantes, valores incorporados de sus profesores en determinadas etapas de su trayecto formativo. Estos profesores universitarios los viven en un aquí y ahora de manera análoga, lo que refleja el compromiso social que para Bustamante (2006) tiene la escuela y, por ende, el profesor con relación al respeto de la dignidad del ser humano en nombre de la solidaridad en las relaciones sociales y lo que Bourdieu denomina práctico, en el

sentido de que los profesores universitarios los adquirieron de sus maestros a través de la incorporación de prácticas, visiones y valores del espacio social en que se desenvolvían como alumnos.

El siguiente grupo de disposiciones se enfoca en el conjunto de habilidades pedagógicas e intelectuales de sus profesores, mismas que ponían al servicio de los alumnos para promover la formación del ser humano. Del ámbito pedagógico, se destaca la preparación académica y dedicación entusiasta de sus docentes al planear, organizar y promover estrategias innovadoras centradas en el estudio de la realidad con énfasis en el fomento de la interacción y potencialización del aprendizaje de cada uno de los estudiantes:

“recuerdo que tuve experiencias muy buenas de algunos docentes; me encantaba ver esa alegría y ese cuidado que tenían para preparar la clase, lo que nos platicaban, la forma en que intervenían; fueron mentores para que yo me estuviera alimentando de esa vocación” (LEID2, 2021).

En cuanto al conocimiento, sobresale la erudición de determinados profesores en temas generales y específicos del área de estudio, como ejemplo: *“de la secundaria mi maestra de español sabía mucho de libros, de lo que le preguntaras... de todo sabía”* (LCED1, 2020). Este capital cultural incorporado en la práctica docente que influyó durante la trayectoria escolar, también muestra correspondencia con las disposiciones familiares centradas en el interés por el aumento del saber a través de la lectura y de diversas manifestaciones artísticas y culturales.

A partir de ese modelo de profesor reconocido en el ámbito escolar, sobresale un saber práctico constituido por habilidades intelectuales y procedimentales de la práctica pedagógica

(Aldaba, 2005). Estas disposiciones axiológicas y pedagógicas se incorporaron en el habitus de estos profesores universitarios como inclinaciones del ser y deber ser de un profesor. Desde el punto de vista de Bourdieu esta acción pedagógica explica una segunda vía en la génesis del habitus: la acción sistemática metódica de imposición de formas organizadas de arbitrarios culturales, a través de la inculcación o enculturación que aparece en la gestión pedagógica escolar como la cultura legítima y por lo mismo, naturalizada.

La tercera dimensión que se recupera del entorno escolar se refiere a las disposiciones heredadas con respecto a la comunicación y el establecimiento de lazos afectivos generados con sus profesores que trascendieron la relación pedagógica.

“esa relación con los estudiantes... [quienes] aceptaban la plática y las preguntas tuvieran o no tuvieran que ver con lo que daba de clase...[darse] el espacio para platicar en los pasillos, para verte fuera del salón ...han sido características que voy reconociendo de algunos maestros que están centradas en cómo se relacionaban con los estudiantes, porque permitía un diálogo ...era la posibilidad de hablar con el maestro fuera del aula” (LCEDI, 2020).

En su rol de estudiantes experimentaron la cercanía y la afabilidad de sus profesores, por tanto, en su hacer cotidiano, se aprecia en todos ellos el cultivo de relaciones que trascienden el campo escolar; sus interacciones las cimentan en un ambiente de confianza, respeto y empatía, dentro y fuera del horario escolar. Esta herencia en forma de capital cultural también se distingue en los acercamientos que promueven a las realidades del entorno, en la manera en que favorecen el trabajo en equipo y en la libertad de expresión que dan a sus alumnos. De acuerdo con los principios de percepción y apreciación *“ofrecen ese extra” (LLADI, 2021)* que les permiten

brindar orientaciones de carácter personal y superar desigualdades de aprendizaje debido a la diversidad de entornos sociales de los estudiantes; disposición aprendida de sus propios profesores:

“En la primaria, viví tres años en una ranchería ...regreso al cuarto año de primaria a la ciudad y de repente se ve la brecha en cuanto al conocimiento.... Entonces, me tocó una buena maestra que me fue asesorando ... si tenía algún tipo de duda, decía que con confianza acudiera a su casa, era mi vecina” (LFD1, 2021).

Las disposiciones escolares que marcan de manera especial a los profesores entrevistados aluden a un acompañamiento personalizado, a la formación integral del ser humano que, si bien hace referencia a disposiciones pedagógicas, el eje se ubica en la configuración de un profesor comprometido, dotado de sabiduría y con facilidad para propiciar la interacción sobre una base afectiva. Todos estos esquemas forman parte del capital simbólico, mismo que se hace presente en su práctica docente. Esta situación se asocia con lo que Astete (2017) y Morales (2009) llaman, la estructuración de prenociones derivadas del sentido común, lo que significa que los agentes disponían de esquemas de percepción con respecto de lo que se piensa y por lo mismo, se estructura acerca del campo donde se ha posicionado, en este caso, construyeron una visión de lo que implica *ser un docente* desde su posición y experiencia como estudiantes.

5.2. Esquemas estructurados de la docencia

Una vez que se ha descrito la génesis de las disposiciones primarias que son coincidentes y comunes a los profesores y que como ya se ha señalado, marcan la pauta principalmente con

propiedades actitudinales heredadas, en este apartado se muestran las prenociones que adquieren del *sentido de la docencia* y la manera en que legitiman los saberes pedagógicos en términos de conocimientos válidos a partir de su formación inicial o formación continua.

Para su construcción se recupera la influencia experiencial del campo familiar, en especial la que incorporan de los integrantes dedicados a la docencia, así como del campo escolar y de otros espacios de colaboración social donde participaron los ahora profesores universitarios.

Indudablemente se podrá visualizar la fusión de las disposiciones primarias con los esquemas estructurados de la docencia, pues como lo argumenta Bourdieu el habitus implica una interconexión entre disposiciones y estructuras construidas de las acciones en la práctica social (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Esquemas estructurados a partir de la lógica de las acciones de los campos primarios

Durante la trayectoria de los profesores en su posición de hijos, sobrinos, alumnos y mediante su participación en variados espacios sociales como en actividades de docencia, de colaboración social, de regularización escolar, de apoyo o de fortalecimiento académico, construyeron vivencias que tomaron la forma de una “propensión desinteresada” a acumular experiencias y conocimientos (Bourdieu, 1998, p. 20) que a su vez generaron estructuras estructurantes con respecto a la docencia: “*estaba muy familiarizado con las conversaciones que tenían que ver con la escuela [pues] ... todos en casa, de alguna u otra manera, han estado vinculados con la educación*” (LLAD1, 2021).

A partir de estas estructuras estructuradas, es decir de principios generadores de prácticas distintas y distintivas, aprendieron en la relación parental lo que el docente hace, la manera en que lo hace, su forma de comportarse, de relacionarse y de expresar opiniones; rasgos que, por supuesto son distintivos de la profesión. Estas estructuras corresponden al *habitus*, es decir a los esquemas clasificatorios, a principios de visión y de división que les permitieron a los profesores entender entre lo que es apropiado y no apropiado en el ser y quehacer de un docente (Bourdieu, 1997).

Los profesores incorporaron el valor que tienen los lazos afectivos en el aprendizaje de los estudiantes; lazos que desde la perspectiva de Bourdieu (1997) “tenden a dotar de un espíritu generador de dedicaciones y generosidades” (p.131). En el discurso de los docentes entrevistados se hace evidente el valor que le otorgan a las interacciones positivas que prevalecían entre alumnos y maestros en sus trayectos formativos. El ambiente de confianza dentro del aula y el clima relacional son asuntos significativos que resaltan el aprecio y reconocimiento de la dimensión afectiva en los procesos de enseñanza- aprendizaje: *“el maestro de sexto de primaria siempre nos recibía saludando de uno por uno..., se paraba en la puerta de salón y así entrábamos y así salíamos, era como un buen detalle”* (LCED1, 2020). La confianza que se construía en el día a día en esa relación profesor-alumno, les permitía entablar diálogos y conversaciones acerca de temas que eran del interés de los estudiantes y no necesariamente de los objetos de aprendizaje que marcaba el programa escolar. Esta apertura para dar tiempo y espacio a los asuntos, preocupaciones, intereses y curiosidades de los alumnos, favorecía que la relación trascendiera las aulas: *“mi maestra de la secundaria ...después fue mi madrina, un amor de mujer... te aceptaba la plática tuviera o no qué ver con lo que daba de clase, se daba el espacio para platicar en los pasillos”* (LCED1, 2020).

Lo que también se hace visible en los profesores, es el orgullo que sienten por la docencia y el gusto por colaborar e incidir en el desarrollo del ser humano; disposiciones aprendidas en el campo de la familia:

“pienso que fue heredado ese apego, ese orgullo, ese aprecio por mi actividad como docente por mi contexto familiar, porque a mi papá y a mi mamá siempre los escuché decir que les daba mucha satisfacción hacer su trabajo, supongo que también lo asumí... Tal vez eso me dio la seguridad de hacer lo que empecé a hacer a la brava, sin preparación previa” (LLAD1, 2021).

En la referencia anterior es posible advertir la manera en que un campo engendra el interés que le es propio, es decir, la *illusio* como condición de su funcionamiento (Bourdieu, 2010), que en este caso se opone al desinterés o a la indiferencia por la docencia como profesión. Los profesores al heredar el interés y el orgullo por la profesión acuerdan tácitamente que el ser profesor tiene sentido. Desde la *illusio* es posible entender la inclinación de los profesores por la docencia y el valor que le dan a sus apuestas que son dignas de perseguir, sin importar los esfuerzos que tengan que realizar; el gusto por la docencia rebasa el esfuerzo que implica distribuir su tiempo en sus diversas actividades *“Se trata de hacer las cosas que nos gustan ...cuando me voy a la universidad, se me olvida todo, llego dispuesta a seguir en el rollo que me encanta...ya tengo casi catorce años así, con doble turno y no me canso porque me gusta lo que hago” (LEID1, 2020).*

La colaboración y la facilidad para interactuar con otros agentes sociales son otro tipo de disposiciones adquiridas en la socialización primaria. Este aprendizaje que alude a la colaboración y ayuda guarda relación con acciones que se distinguen en el hacer de profesionistas del campo de la educación, es decir son parte de la identidad de un docente de quien se espera una participación

en actividades de contribución social. Ejemplo de estas reglas de comportamiento aprendidas es el siguiente: *“he estado muy cercana a la ayuda social, en la prepa daba clases de catecismo y cuando estaba en la universidad, estuve dando regularización a niños en los veranos”* (LEID2, 2021).

Los profesores también estructuraron percepciones y apreciaciones de la figura de un profesor, en especial elementos referidos al manejo y control de los grupos a partir de lo que observaban y escuchaban de familiares dedicados a la docencia, como ejemplo se muestra la cita de la profesora LFD1 quien pudo distinguir las diversas formas de interactuar en la relación estudiante-docente y sus correspondientes efectos. En este caso aprendió por la vía de los hechos la importancia que tiene el control de un grupo a partir de que pudo comparar la forma en que se comportaban los estudiantes con uno y otro profesor, lo que le permitió comprender el valor de las posiciones ocupadas por los agentes educativos dentro del aula:

“en ocasiones acompañaba... [a mis tíos] que trabajaban en secundaria y me llamaba la atención cómo los chicos cambiaban de actitud con ciertos profesores; por ejemplo, en matemáticas los chicos eran más callados... más atentos, en español... eran un descontrol, con mis tíos -no sé si porque yo estaba ahí- ...tenían el control del grupo y me llamaba la atención cómo podían hacerlo [pensaba] que tenía que ver con el carácter del profesor” (LFD1, 2021).

Del capital simbólico y cultural objetivado e incorporado, los profesores en su calidad de receptores de la experiencia familiar, fueron estructurando esquemas de percepción, pensamiento y de acción sobre la docencia de tal modo, que como dice Bourdieu (2002) *“que su legibilidad y su eficacia son tanto más fuertes”* (p. 69). De esta manera, los profesores obtuvieron algunas

preconociones relacionadas con las actitudes que debían de prevalecer en la interacción docente - estudiante: *“se me quedó grabado que mis tíos me decían: ¡preséntate con toda la seguridad posible, tienes ventaja, no te pongas a temblar porque los alumnos te toman la medida!”* (LFD1, 2021); *“una tía me decía ¡vas a ser un buen profesor y quiero que seas un buen profesor! Para ella el trabajo del profesor era una práctica [que implica] responsabilidad, respeto, amabilidad... le agradezco muchísimo esa influencia”* (LCED2, 2021).

A partir de la incorporación de capital relacionado con el saber pedagógico, estos profesores adquirieron racionalidades, representaciones y afecciones que en un determinado aquí y ahora cobraron sentido y que de alguna manera en su rol de profesores universitarios se han convertido en guías de su práctica, tal es el caso de su cercanía con los estudiantes, el valor de la planeación didáctica o el amor y respeto por la profesión. Esta forma de pensar y actuar, es parte del habitus o de los esquemas de pensamiento de los ahora profesores universitarios. En sus relatos es posible advertir la manera en que se objetivan en su práctica esos imaginarios profesionales e institucionales que construyeron respecto al significado de ser docente, mismos que para Bourdieu (1997) actúan como un imán que atrae a los agentes del mismo grupo social e inciden en su comportamiento y en la forma en que representan socialmente la realidad. Los profesores universitarios fueron interiorizando de manera inconsciente el desempeño profesional a nivel de conocimientos y prácticas profesionales. Fue en este contexto sobre la base de relaciones intersubjetivas que el profesor construyó un tipo de saber pedagógico (Díaz, 2005), en palabras de San Martín y Quilaqueo (2012), es decir, construyeron un conjunto de conocimientos y convicciones que tienen los profesores en servicio, acerca de lo que ocurre y debe ocurrir en las situaciones de aula.

El capital heredado de sus relaciones primarias favoreció una inclinación afectiva hacia la actividad docente, que, si bien en tres de los seis profesores no se había manifestado el interés por esta profesión, ese potencial se hizo presente de manera espontánea durante sus primeras experiencias, es decir, se mantuvo en los esquemas de pensamiento de cada individuo y se convirtió en un esquema generador al ocupar la posición que requería de ese capital (Bourdieu, 1999^a). En otras palabras, se puede decir que estos profesores que ingresaron al campo de la docencia, en algún momento sintieron la motivación durante sus acercamientos a este campo a través de sus familiares, de sus propios profesores o de aquellos espacios o agentes que de manera formal o informal estaban involucrados con la educación. El ingreso a un juego, en este caso en el campo de la docencia, muestra la adhesión a la profesión de los ahora profesores, en palabras de Bourdieu (2010) la sumisión dóxica al mundo de la educación y a las exhortaciones del mismo.

Esquemas estructurados del saber pedagógico

Durante los estudios de educación superior, los profesores que optaron por la educación como profesión refundan su saber pedagógico adquirido a nivel de prenociones en su socialización primaria y secundaria con la ayuda de teorías, principios y conceptos propios del ámbito educativo, un ejemplo de ello es la *planeación didáctica*. De las prenociones construidas en el campo escolar a partir de que se daban cuenta de que sus profesores dedicaban tiempo previo para el desarrollo de actividades y del valor de las mismas en sus aprendizajes, lograron transitar, durante su preparación profesional a un saber planear basado en teorías y modelos pedagógicos.

De manera específica la formación inicial -licenciatura-, en el caso de los profesores LCED2 y LEID1 los habilitó para ser profesores de educación primaria y preescolar respectivamente y la profesora LCED1 para ejercer en diversos niveles y espacios educativos al obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación. En los casos LFD1 y LEID2, las profesoras se formaron en el ámbito de la filosofía y la psicología respectivamente; campos de conocimiento que se consideran afines al de la educación. Aunque la profesión inicial del profesor LLAD1 se ubica en el área económico-administrativo, decidió a partir de sus primeras experiencias en la docencia, enfocar su desarrollo profesional en la enseñanza del idioma -segunda licenciatura-.

Los estudios de pregrado y posgrado - maestría, doctorado- así como los procesos de formación continua en los que se involucraron todos los profesores, les permitieron consolidar, complementar y ampliar su capital cultural objetivado dentro del campo de la educación. Al ser portadores de títulos profesionales, se convirtieron en legítimos agentes cultivados “que garantizan formalmente una competencia específica” (Bourdieu, 1998, p. 21).

Es importante destacar que un elemento que desarrollaron durante sus estudios profesionales, principalmente en los de posgrado, fueron los conocimientos y habilidades relacionadas con la investigación, a saber, con el análisis y la reflexión de su práctica docente. Además de mirarla de manera reflexiva tuvieron la oportunidad de confrontarla dialógicamente con aportes de las teorías educativas, lo que les permitió pensarla desde otras perspectivas y con ello, resignificar el sentido que tiene el trabajo en equipo, en especial la colaboración que se logra al compartir experiencias y la reflexión grupal de las acciones emprendidas, ya fueran las que les resultaban oportunas o las que requerían replantear la estrategia:

“el reto de cómo trabajar para que los [estudiantes] aprendan, ... entre nosotros teníamos que resolverlos, todo era propuestas pedagógicas: cómo hacerle, qué proponemos sobre los problemas que estábamos enfrentando... no eran inventados, los estábamos sufriendo y nos dábamos cuenta que los problemas que planteábamos eran comunes entre los profesores, así trabajaras en Irapuato, en León, en Jalisco, ...eran grandes retos y muchos eran comunes pero los contextos eran distintos porque eran comunidades diferentes, algunos eran rurales y otros eran de la Ciudad, unos tenían 25 años de servicio, otros teníamos 2 años, otros tenían 14 o 7, ...era maravilloso tener como compañeros profesores con muchos años de servicio, pero también profesores [recién egresados]” (LCED2, 2021).

La reflexividad de su experiencia docente y la de sus compañeros de estudio mediante la investigación-acción se convirtió en un principio generador de la práctica, mismo que como ya se ha mencionado, forma parte de las conciencias compartidas y analizadas entre agentes educativos que tenían en común experiencia en la docencia (Bourdieu, 2007): *“ponían actividades que hacían reflexionar, problematizar la práctica, había cosas que [no conocía], pero me di cuenta que eran importantes y dije ¡si yo voy a dar clases, yo quiero saber lo que estoy haciendo!” (LLAD1, 2021); “hacíamos análisis sociológico, filosófico y epistemológico... Yo tenía esa oportunidad de hacer praxis, de estar aplicando, relacionando y dudando de lo que decían los autores y además dudando de que si la práctica que hacíamos era pertinente” (LCED2, 2021).*

Es de resaltar la apreciación tan positiva que los profesores le otorgan a la investigación, pues la consideran un espacio de análisis que les ayuda a valorar la pertinencia y eficacia de los

procesos formativos que preparan y diseñan para que sus estudiantes aprendan. Desde esta disposición se advierte la articulación que logaran hacer entre investigación y la docencia:

“no fue una motivación convertirme en un investigador, esas cosas ni siquiera pasaban por mi cabeza, era el deseo de querer aprender a hacer mi trabajo... La investigación es algo que me ayuda a reflexionar sobre mis cursos, aterrizarlos a partir de mi experiencia como profesor” (LLAD1, 2021).

En la cita anterior se aprecia la manera en que recrean su práctica a partir de la investigación. Al tener mayor capacidad para analizar y comprender las situaciones de aprendizaje, las dificultades que los alumnos enfrentan, las formas diferenciadas en que aprenden, los profesores ponen de manifiesto sus iniciativas, su flexibilidad para introducir cambios desde una visión más global del hecho educativo, en definitiva, tienen un mayor dominio y apertura sobre los asuntos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo que da cuenta de esa flexibilidad y capacidad para hacer cambios se puede apreciar en la siguiente referencia:

“la planeación es un instrumento mental lógico de pensamiento para estructurar una serie de pasos que lleven a lograr algo que pretendes desarrollar... no puedes pararte a un salón de clases a improvisar, sin tener claro cuál es el propósito de esa sesión..., pero de eso a que se vuelva la receta a seguir, hay una gran distancia... [la planeación] se volvió muy simbólica para mí sobre la magia que sucede en un aula: un proceso mediado por personas con una historia, intereses, condiciones en un contexto determinado que influye de manera determinante, entonces cada clase es única” (LCED1, 2020).

En el ejemplo que se incluye de la planeación es posible distinguir la *mirada crítica y reflexiva* de los profesores interesados en estudiar para comprender su práctica docente (Bourdieu, 2008), pues más allá de planear desde el deber ser y hacer, lo hacen en función de las condiciones cambiantes del aula, las características, intereses y aprendizajes de los estudiantes.

El cuestionamiento continuo a la práctica y la búsqueda de respuestas y referencias en diferentes lugares y con distintas personas dan cuenta del sentido que tiene para ellos la sociabilidad en la comprensión y mejora de su quehacer docente. Sánchez (2007) en función de las ideas que retoma de Piña (2000), señala que precisamente esa sociabilidad que se da a partir del establecimiento de lazos y relaciones entre los miembros de un grupo, en este caso con los del posgrado es un medio que favorece el intercambio de conceptos y conocimientos que contribuyen a la conversión de la persona en un sujeto con capital cultural específico. Dicho de otra manera, con el establecimiento de vínculos y relaciones entre compañeros y profesores, se logra favorecer la integración académica y social de los estudiantes que se forman en determinado programa educativo.

Sánchez (2007) parafrasea a Bourdieu, para señalar que, con la continuidad de sus estudios profesionales, el habitus de los profesores se vincula con mayor énfasis a la adquisición de los conocimientos y las habilidades indispensables para convertirse en este caso, en maestros o doctores a través de los intercambios intelectuales, sociales y afectivos; interacciones que les ayudaron a incorporar valores, conocimientos y prácticas que a su vez les permitían construir saberes que contribuían al enriquecimiento del capital cultural propio de la profesión, el cual como se sabe, existe y opera en relación con un campo toda vez que le confiere poder tanto a las

regularidades, a los instrumentos materializados en la producción o reproducción de la práctica social, como a los beneficios engendrados por el campo (Guerrero, 2020).

“Hay muchas cosas que empecé a descubrir a través de la literatura, a través de mi formación...yo tenía una práctica tan arraigada que no me daba cuenta..., el cambio no se da de la noche a la mañana y lo he visto en mí en infinidad de momentos y de ocasiones, generalmente primero el cambio se da a este nivel de conciencia, puedes verbalizarlo pero que en las prácticas internas tardan más que otras; hay que estar en una vigilancia epistémica constantemente [para reconocer los cambios]” (LLAD1, 2021).

Con la adquisición de conceptos científicos en los diversos trayectos formativos, los profesores fueron adquiriendo el estatus de individuos epistémicos versus el que tenían antes de que se acercaran a los conocimientos teóricos del campo de la educación. Bourdieu (1997) considera que cuando un individuo deja de ser empírico se convierte en un agente eficiente en un espacio social, precisamente porque los conceptos científicos intervienen en su rebautizo.

5.3 Trayectoria en el campo de la docencia universitaria

En la trayectoria dentro del campo de la educación superior, se visibilizan tres momentos: a) el ingreso a la docencia universitaria, b) la legitimación en el campo y c) el reconocimiento como figura consagrada.

Ingreso al campo de la docencia universitaria

Un elemento en común que comparten los profesores de este estudio -a excepción del caso de la profesora LEID1- es el ingreso al campo de la docencia universitaria a partir de la invitación que recibieron de otros profesionales -profesores, compañeros de estudio y de trabajo- con quienes habían compartido experiencias educativas: *“una maestra, que fue mi maestra y tiempo después fue mi compañera de maestría me recomendó con el director de la escuela...ella había hablado de mi desempeño durante la maestría y de todo lo que yo conocía”* (LCED2, 2021).

Un conjunto de propiedades axiológicas, cognitivas y académicas explican los motivos del convite, pues identificaban en ellos un capital cultural propicio para la realización de las funciones docentes en la educación superior: actitudes para la interacción, capacidad para la gestión del conocimiento y disposiciones para promover aprendizajes, es decir, contaban con capital cultural y las condiciones para ingresar al campo (Bourdieu, 1999^a): *“me invitan a trabajar en la Universidad... el director tenía muy buenas referencias mías por una de mis compañeras de maestría”* (LCED2, 2021). Estas propiedades axiológicas arraigadas en la socialización primaria tales como la puntualidad, responsabilidad y la cultura del esfuerzo son atributos que forman parte de lo que Corral y Robles (2013) denominan capitales profesionales *“que hacen valioso el ejercicio docente”* (p. 34).

Aun cuando los profesores recibieron la invitación para ser docentes de educación superior, vivieron o experimentaron durante su ingreso lo que Bourdieu nombra *violencia simbólica* por parte de otros profesores con mayor antigüedad y experiencia en la universidad; vivenciaron una exclusión social a partir de que profesores reconocidos por su capital simbólico manifestaban su rechazo o desacuerdo para que se incorporaran al campo; situación que para Alonso (2012) refleja

la presencia de un capital simbólico negativo. Entre las causas que explican esta circunstancia, sobresalen las siguientes:

- a) por su juventud y por lo mismo, una escasa experiencia en comparación con la que tenía la planta de profesores con mayor antigüedad en la universidad, incluso con la de fundadores de determinados programas de licenciatura: *“llegó a haber negativas de profesores a que los nuevos nos incorporáramos, a poner en duda nuestra capacidad, pero se entiende como parte de la resistencia natural”* (LCED1, 2021);
- b) por tener experiencia laboral en un nivel educativo diferente al de educación superior, en específico en la educación básica: *“estar en una planta docente que tenía mucha experiencia y que cuando entré voltearan a verme y decían ¿qué hace una maestra de preescolar aquí?”* (LEID, 2020).

Además de vivenciar el rechazo de compañeros con mayor capital social, los profesores que ingresaron en la década de los 90 del siglo pasado, experimentaron contradicciones en las prácticas que predominaban en la cultura escolar, pues tanto en su socialización primaria y secundaria como en su formación inicial adquirieron el valor del trabajo cooperativo - disposición que era coincidente con una innovación educativa de ese eje temporal-. Esta tendencia que se enfocaba en la consolidación de prácticas centradas en el trabajo colaborativo (UNESCO, 2016) estaba lejos de las visiones y apreciaciones que mostraban el predominio de una docencia individualizada: *“yo llegaba a dar mi clase y me iba, era la usanza clásica... cada profe [se encargaba] de la materia que le tocaba”* (LCED1, 2020). De igual manera, vivieron esa contradicción en lo referente a la planeación didáctica, pues lejos de que se les exhortara a

realizarla, había compañeros que los incitaban de manera implícita a la improvisación: “*diles que abran su libro y empieza con la lección*” (LLAD1, 2021), “*lo que hago al entrar a la Universidad ...pregunto por el programa y me dicen ¡tú tienes que hacerlo! no [había] un programa indicativo*” (LCED2, 2021).

Sirvan estos episodios para mostrar la manera en que se les develaba una cultura caracterizada por el aislamiento en que se realizaba la docencia o por la urgencia en las respuestas respecto a los contenidos de la enseñanza; en palabras de Bourdieu, una *arbitrariedad de la acción pedagógica por parte de* algunos de los profesores con mayor antigüedad. Esta visión de la docencia derivada de la forma en que se gestó en el colectivo (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002) se contraponía con el capital cultural que los profesores de reciente ingreso habían incorporado de las propuestas de innovación educativa vigentes en esa temporalidad.

Legitimación en el campo

El ejercicio del poder, entendido como la puesta en marcha de los capitales culturales, sociales y económicos en las prácticas, hace referencia a la legitimación de los capitales adquiridos por los agentes y, por ende, a la valoración que hacen otros respecto a su inserción en el campo (Fernández, 2013). Por ello, el autor considera que la legitimación responde a las estrategias de producción del capital simbólico. En este proceso, los grupos de poder son esenciales, pues durante las relaciones se generan alianzas en las que se pactan *compromisos y deudas de honor*, lo que posibilita la valoración permanente de los agentes con respecto al peso y estabilidad que se le otorga al capital simbólico en el campo (Fernández, 2013).

Bourdieu (1997) reconoce distintas maneras en que el capital simbólico legitima las relaciones sociales: a) cuando un agente demuestra que la posesión de conocimiento es apropiada para su inserción en el campo y cuenta con la capacidad requerida para “desarrollar un razonamiento lógico complejo o la capacidad de llevar a cabo un acto moral perfectamente riguroso” (p. 214) y, b) cuando manifiesta interés por pertenecer al campo y reconoce las normas institucionales implícitas y explícitas, que de acuerdo con las aportaciones de la teoría de la acción, es considerada como la *estrategia universal de legitimación*.

Son diversas las maneras en que los agentes de esta investigación lograron legitimarse en el campo de la educación. En primer lugar, mostraron un acervo en términos del capital cultural incorporado a través de los títulos profesionales obtenidos y disposiciones referidas a la dimensión axiológica, visibles en su forma de ser y de proceder.

Además de ese capital académico incorporado centrado en el saber, dieron muestras de un saber hacer. El uso significativo de sus conocimientos previos se podía apreciar en el desarrollo de tareas o actividades propias de la docencia, entre ellas la planeación didáctica, la elaboración de recursos y la evaluación:

“Cuando me entrevistó el director, me dijo: ¡te vamos a estar observando...vamos a hacerte evaluación! y pues yo trabajo evaluación educativa en la Normal, de eso se trata el trabajo, además en la educación primaria los profesores estábamos siendo evaluados, no se me hacía extraño, además había leído mucho a Ángel Díaz Barriga cuando hablaba de que en México no hay una cultura de la evaluación... Para mí significaba un reto participar en la construcción de una cultura evaluativa, así que acepté el reto... empiezo a diseñar el programa y se lo presento a la maestra [que me invitó a trabajar en

la universidad], ella se lo lleva al director... y supongo que les gustó cómo trabajé la planeación, [después] como yo estaba acostumbrado a hacer antologías orientado por consejos de profesores viejos de la Normal Superior, hago mi antología con mi estilo y supongo que también les gustó, porque después en cuestión de un mes y medio me incrementan horas para que les ayude hacer antologías” (LCED2, 2021).

Además del conocimiento declarativo y procedimental que mostraban por ejemplo al planear y evaluar, estaba presente el interés que para Bourdieu (1997) garantiza una *forma de beneficio simbólico*. De esta manera, las disposiciones subjetivas de los agentes, relacionadas con su gusto por la docencia, con la dedicación y esfuerzo y con el capital académico adquirido concordaban con las estructuras objetivas del campo, entre ellas las normas de funcionamiento institucional.

Entre las estrategias utilizadas por los profesores para lograr legitimarse en el campo universitario resalta la búsqueda de alianzas con personas reconocidas por su prestigio académico, ello les permitía explorar elementos del capital simbólico, tales como las formas de relación entre diversos agentes educativos, la visión estructurada de la docencia universitaria, los criterios institucionales enfocados en la formación y mejoramiento de la práctica docente, las tendencias educativas visualizadas a nivel institucional. Estas alianzas les permitieron a los profesores, enriquecer su capital cultural y ratificar el capital adquirido en otros campos. Para Bourdieu (2008) esta acción corresponde a un *principio generador y unificador* entre los grupos con prestigio académico y los de reciente ingreso.

Las alianzas con profesores reconocidos les permitieron ganarse su confianza a base de trabajo, esfuerzo y dedicación, lo que ayudó a disolver paulatinamente la presencia del *capital*

simbólico negativo por parte de los agentes que en sus inicios cuestionaban y dudaban de su inserción en el campo universitario (Bourdieu, 1999^a). Con esta coalición que dotó a los profesores de un capital cultural y simbólico universitario, lograron empatar sus intereses propios con los institucionales, como la mejora permanente de su práctica docente en correspondencia con las demandas de la educación superior, en especial con la política educativa que prevalecía en los albores del siglo XXI, a saber con la preparación y participación activa del personal académico en la generación y aplicación innovadora del conocimiento (Poder Ejecutivo Federal, 2007b).

En concordancia con esa aspiración gubernamental, los profesores participaban en acciones derivadas de la reforma educativa de la universidad iniciada en el año 2003, por lo tanto, se incorporaban progresivamente en tareas enfocadas en el desarrollo curricular, la investigación, la vinculación social y la extensión universitaria. Se resalta este hecho, pues es una manera de mostrar los aportes mediante su participación en tareas sustantivas.

Con respecto a los procesos curriculares, tanto los profesores que ingresaron en los años 90 como los que se incorporaron después del año 2010, vivenciaron una transformación del habitus institucional al ser partícipes en diversas acciones colectivas en los programas educativos de licenciatura como el diseño, revisión e instrumentación, evaluación y actualización de programas de estudios. En algunos casos se involucraron en la creación de nueva oferta educativa.

Con la incorporación en este tipo de proyectos educativos, estuvieron en posibilidades de ampliar su percepción respecto al papel que tiene el conocimiento profundo versus el superficial en los procesos formativos de los estudiantes y de construir nuevos significados de la cooperación entre pares, ya que pudieron valorar desde otra perspectiva el aporte de los demás; experiencia que a su vez en un ejercicio de libertad tuvieron oportunidades para generar propuestas en las que

podían articular sus intereses profesionales y personales. Ejemplo de ello, es el contenido de la siguiente viñeta:

“para mí ha sido un privilegio que, sin tener formación en teoría curricular, tuve la fortuna de conocer cómo se hace un plan de estudios, un estudio de pertinencia, yo aprendí muchas cosas de mis compañeros expertos... Creo que haber estado en los inicios de la construcción de un plan de estudios, me ha dado la oportunidad de tener una visión muy amplia a la hora de ver lo que vamos a trabajar con los muchachos, que los programas de estudio sean pertinentes, sean viables, identifíco inmediatamente cuando un programa ya es obsoleto” (LEID1, 2020).

Reconocimiento como figura consagrada

El capital cultural de los profesores se transforma en capital simbólico a partir de que son reconocidos por parte de los grupos de poder de la universidad, compañeros y estudiantes. Esa valoración que los distingue y coloca en una posición privilegiada, es decir como expertos en sus áreas de conocimiento y en aspectos de la pedagogía y la didáctica, les permite tener poder en el sentido que pueden opinar, definir o defender lo que para ellos es legítimo y valioso en los círculos o grupos en los que participan:

“es pertinente hacer una revisión a los planes de estudio y generar habilidades y capacidades para la argumentación porque, dentro del perfil de ingreso, decimos que necesitamos a personas ávidas de conocimiento, con el gusto de dialogar, de debatir, argumentar..., si pero también son necesarias las virtudes, las llamadas virtudes

epistémicas, como la escucha, a veces somos muy ávidos de querer hablar y hablar..., pero creo que la escucha es una de las virtudes epistémicas más importantes en este momento. El estudiante está ávido de que lo escuchen... Es la escucha lo que permite interactuar con el otro y sobre todo estos ambientes que permitan ese conocimiento horizontal, porque no solamente aprende el alumno, aprendemos nosotros y vamos generando capacidades y habilidades que, tal vez, no teníamos.... Estamos en un momento crucial de cambio de diseño curricular y podemos hacer esa integración a las unidades de aprendizaje” (LFD1, 2021).

Rodríguez (2015) señala que cuando se pone en juego el capital en el campo, en este caso en el educativo, se hace visible ese poder, es decir, una *fuerza relativa* o una posición de prestigio en el espacio de juego.

En ese reconocimiento a los profesores como figuras consagradas dentro y fuera del contexto universitario, también sobresale la acumulación de capital simbólico producto de la *red de relaciones* fundadas en el *trabajo científico* (Bourdieu, 2008) que se manifiesta en la producción de bienes culturales o simbólicos en el *campo de la ciencia – publicación de libros, de artículos, ponencias, manuales; productos* que como señala Bourdieu (2000):

“tienen un poder específico, el poder propiamente simbólico de hacer ver y de hacer creer, de llevar a la luz, al estado explícito, objetivado, experiencias más o menos confusas, imprecisas, no formuladas, hasta informulables, del mundo natural y del mundo social, y de ese modo hacerlas existir. Pueden ponerlas al servicio de los dominantes y pueden

también, ...ponerlo al servicio de los dominados en el campo social tomado en su conjunto” (p.148).

Sirva la cita anterior, para mostrar lo que Fernández (2013) plantea con respecto a que los profesores son capaces de *generar capital simbólico por sí mismos* y con ello, contribuir al campo científico:

“ahora que estamos en la revisión curricular, ...estamos trabajando una publicación, convoqué a universidades del país en programas de licenciatura para que escribieran ...un capítulo sobre cómo están enfrentando la formación pre-servicio y me respondieron diez universidades ...hay cosas bien interesantes y efectivamente, en todas las universidades resulta que lo que yo viví, lo vivieron más o menos los profesores de idiomas en el país”
(LLAD1, 2021).

Lograr ese capital simbólico y con ello, la consagración como expertos ha requerido procesos de aprendizaje que les han permitido incorporar capital académico, en donde la reflexión de su acción docente en colaboración con integrantes de la comunidad de académicos ha tenido un lugar importante, pues han podido replantear a través del tiempo formas de trabajo, en especial las estrategias de aprendizaje a partir de las características y necesidades educativas de los estudiantes y del interés que manifiestan por el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en su formación. Este tipo de acciones *engloba niveles superiores de significación* en sus esquemas de percepción, pensamiento y de acción, por lo que se puede decir que a mayor antigüedad -que representa el reconocimiento histórico de forma consciente-, mayor significación de la docencia en el campo universitario y una constante transformación de su práctica (Bourdieu, 2002). Un

elemento a resaltar es que la acumulación de capital académico, producto de sus posiciones dentro del campo universitario -docencia, investigación, vinculación, relaciones interinstitucionales- forma parte de un proyecto que a su vez hunde sus raíces en sus propias trayectorias en el campo de la docencia, lo que les permite asumir la libertad para captar o rechazar las *posibilidades disponibles de categorías de percepción y de apreciación* para estructurar los esquemas propios (Bourdieu, 1997).

Para mostrar los principios relacionados con la toma de decisiones y la significación de su trayectoria, se recuperan dos disposiciones que han contribuido al capital simbólico del profesorado como figura consagrada: las disposiciones duraderas y conscientes como posibilidad para llevar a cabo actos desinteresados y las disposiciones lógicas y éticas con mayor alcance universal (Bourdieu, 1997).

Las disposiciones duraderas se remiten a la relación que tienen las propiedades incorporadas por parte de los profesores en los campos primarios y secundarios, en palabras de Corral y Robles (2013) hacen referencia a la responsabilidad social en la docencia, que se entrecruza con sus representaciones relativas a circunstancias socioculturales adquiridas en sus trayectorias tanto en su posición de estudiantes como en la de hijos; representaciones que hacen referencia al valor que tiene la docencia en la formación del ser humano, en donde los atributos tales como el respeto y la escucha activa se ven reflejadas en sus prácticas. Al ser incorporados en el habitus del profesorado de manera natural e incuestionable, Bourdieu (1997) los denomina “*virtud civil*”. Ejemplos en donde se reconocen este tipo de disposiciones duraderas se muestran a continuación:

- En la convicción de mantener una comunicación afectiva y cercana con los estudiantes: *“generar ambientes amistosos, a mí me agrada en filosofía que nos podemos estar dando en la torre entre argumentos, pero terminando vamos por una torta, un refresco, un café y hasta a veces seguimos en la discusión”* (LFD1, 2021).
- En el énfasis que se le da al alumno como ser humano: *“pensar en cómo trabajar el ser, en cómo trabajar el convivir... es lo que forma parte de lo que está inherente en mis propias creencias que son las que determinan mi práctica”* (LCED1, 2020); *“praxis respetuosa del ser humano, en trabajar con equidad, brindando libertad, que ellos tomen sus decisiones, si están interesados en aprender, que la motivación no venga del maestro, es priorizar más el educare, no el induchere”* (LCED2, 2021).
- En la manera en que promueven una visión más amplia de la vida, es decir orientada a horizontes de futuro: *“asumir con responsabilidad esa posibilidad que no tienen otros seres vivos, es como tatuar en el fondo que esto trasciende, va mucho más allá de cómo te enseño... es ver cosas que en su vida cotidiana no están, es expandir los horizontes de posibilidades a lo que puedan aspirar... ver que el mundo es accesible, que lo pueden alcanzar”* (LCED1, 2020).

En lo referente a las *disposiciones lógicas y éticas* se visualizan aquellas que para Bourdieu (2002) tienen un *mayor alcance universal*, por lo mismo, muestran notoriedad intelectual pronunciada. En el caso de este estudio, la ampliación del volumen de capital académico de los

profesores es evidente, pues esta acumulación es producto de sus procesos de formación continua y de los procesos analíticos y reflexivos de sus prácticas, ya sean desde la propia individualidad o del trabajo en colectivo.

Entre las disposiciones lógicas y éticas que forman parte del ser y hacer de los docentes, que hacen referencia a la *generación de capital simbólico propio* (Fernández, 2013) destaca el sentido que le otorgan a los productos de aprendizaje en donde privilegian acciones que les impliquen a los estudiantes un análisis profundo y crítico de la literatura revisada versus las revisiones superficiales: “*era muy común pedir reporte de lectura y lo que entregaban no era un reporte de lectura ...Entonces [manifesté] qué era lo que ellos debían lograr y les pedía tres cosas: que capten la idea general de la lectura, que discutan con ese sistema a favor o en contra y que hagan una pequeña aportación, porque si no, no tiene chiste que hagan diez comentarios en reportes de lectura y digan lo mismo*” (LFD1, 2021).

Otro elemento inherente en las disposiciones lógicas y éticas son las que Díaz (2019) denomina *nuevas formas de comunicación y significación asociadas* a la flexibilidad con énfasis en la socio afectividad. En su posición de profesores consagrados que han realizado un ejercicio de reflexividad en el proceso de la enseñanza, asumen el compromiso de compartir sus experiencias para reflexionarlas entre la comunidad de profesores, lo que promueve que se genere un proceso de reflexividad del habitus de manera colaborativa y se amplíe el capital académico de los participantes. A través de este tipo de prácticas los profesores no solo se posicionan en un espacio de poder, sino que asumen con responsabilidad ese reconocimiento que los coloca en la posición de profesor de profesores: “*fui profesor de profesores de matemáticas... tenía la*

responsabilidad de la psicopedagogía de las matemáticas, entonces me preguntaban ¿Cómo le hago si el joven no aprende matemáticas? Y es lo mismo que yo me planteaba” (LCED2, 2021).

Elementos subversivos en la práctica docente centrados en la innovación endógena

Rodríguez (2015) retoma a Bourdieu (2007) para señalar que las acciones de cada agente educativo están influenciadas tanto por esquemas objetivos como por esquemas subjetivos, siendo éstos últimos los que implican un “grado de libertad... ligado a la trayectoria individual” (p. 4). Esta idea resulta útil para hablar acerca de los elementos subversivos que se identifican en las acciones de los profesores en el contexto de su práctica educativa, es decir, aquellos actos en los que se aprecia desestabilización y ruptura con lo establecido. En palabras de Mejía (2017), serían las acciones orientadas a deconstruir la lógica de la práctica docente para la transformación y a su vez favorecer la innovación endógena.

Es importante señalar que cuando se alude a la innovación, no se habla de teorías o discursos, sino de elementos que fluyen entre las prácticas de los profesores, en el sentido de que las atraviesan y se quedan en los intersticios, ya sea en los procesos y/o en los resultados.

La práctica docente de los agentes educativos que participaron en esta investigación, se distingue por estar centrada en el paradigma del aprendizaje versus el de la enseñanza. El énfasis lo colocan en el estudiante, en el fortalecimiento de sus decisiones y en procesos formativos orientados al análisis crítico y reflexivo. Estos profesores reconocen y asumen la heterogeneidad en los grupos sociales y la autogestión del conocimiento en un ambiente de cercanía y

acompañamiento en donde el aprendizaje situado forma parte de sus estrategias pedagógicas, pues les interesa que los estudiantes tomen en cuenta las condiciones del contexto.

Mediante las narrativas relacionadas con sus prácticas docentes y el respectivo análisis se han podido identificar elementos subversivos que son comunes a todos los profesores, mismos que desde la perspectiva de otros agentes sociales los colocan en la categoría de innovadores. Entre estos elementos se distinguen los que se ubican en la dimensión socioemocional, elemento que está presente en función de la persona del estudiante, en su seguridad, dignidad y en el aspecto de la ética y los que se sitúan en la dimensión creativa, en donde se distingue la presencia del componente estético, mismo que a su vez conecta con la investigación como vehículo para llevar a cabo alguna innovación en el plano de los aprendizajes de los alumnos, tanto en sus procesos como en sus productos.

Entre los elementos subversivos relacionados con la dimensión socioemocional está el que desafía la visión que prioriza las relaciones unidireccionales entre profesor y estudiantes. Lejos de establecer posiciones jerárquicas en donde el poder lo tiene el docente, toman en cuenta a los estudiantes a quienes ven como seres humanos que tienen aspiraciones, deseos, inquietudes y necesidades específicas. De este modo, instauran relaciones bidireccionales y horizontales, en donde existe la libertad para que los estudiantes expongan opiniones, puntos de vista, hagan sugerencias e intervengan en cualquier momento del proceso de aprendizaje. De acuerdo con Bourdieu y Wacquant (2005) “La virtud de la libertad no llega sin las condiciones sociales de libertad” (p. 260), por tanto, estos profesores generan el ambiente propicio para darle voz al estudiante y muestran apertura para reconocer sus apreciaciones, intereses, necesidades,

preocupaciones y proyecciones tanto profesionales como personales. El respeto al ser humano es un elemento clave en la práctica docente.

Esta dimensión afectiva que tanto se pregona pero que poco se considera en el acto educativo es un aspecto de la práctica que no descuidan los profesores. La hacen patente en la relación que establecen con los estudiantes, en especial con aquellos que presentan algún tipo de dificultad: *“Al cabizbajo, al que anda en drogas o con problemas familiares, lo que hago es acercarlo, hablar con él, tal vez invierta diez o quince minutos de mi tiempo, pero cambia, en la siguiente sesión pone atención”* (LFD1, 2021).

Esta confianza y libertad generada entre el profesorado y los estudiantes promueven la toma de decisiones, la expresión libre de sus intereses y motivaciones y el cuestionamiento, en otras palabras, les permiten asumir un rol activo en el proceso, lo que posibilita la existencia de un *capital científico autónomo* que se distingue por la promoción del diálogo y la argumentación. Con este tipo de acciones se destierra y se protege de la tentación de la heteronomía (Bourdieu, 2005).

Los profesores se convierten en personas que propician afectos, razón por la cual los estudiantes los reconocen y valoran. Al ser promotores y desencadenantes de afectos dan paso por la vía de los hechos a la formación integral de sus estudiantes, pues a través del uso de la palabra, les permiten expresarse con libertad y sin temores. Al escucharlos activamente, les comunican que los valoran como personas: *“como docente, los tocas en su ser, ellos lo agradecen, no como a una persona que juzgas, sino como una persona que formas y que respetas, que lo haces para que ellos estén mejor”* (LEID2, 2021). Se sabe que, aunque los sistemas educativos declaran la importancia de la dimensión afectiva, por la vía de los hechos privilegian una concepción estrecha

de la formación de los estudiantes, ya que, por lo general, el interés está puesto en la dimensión cognitiva y disciplinar.

Las normativas y prescripciones que forman parte de la cultura escolar condicionan de un modo u otro a las instituciones educativas, mismas que pueden actuar como barreras para el desarrollo de las innovaciones. En este caso, hay evidencia para mostrar que los profesores no visualizan esas prescripciones como obstáculos que limitan su creatividad y libertad de acción. En este sentido, otra propiedad subversiva que rompe con esquemas predeterminados y arraigados en la cultura institucional como es la transmisión de saberes, hace referencia a estrategias en donde el estudiante es quien construye el conocimiento a partir de que los profesores les ofrecen posibilidades para que asuman su rol desde un mayor protagonismo. Como se sabe, en buena parte de las instituciones del nivel superior, prevalece un modelo que enfatiza la formación de sujetos pasivos a través de métodos tradicionalistas. Contrario a esas prácticas en donde el profesor es el experto y a través de exposiciones magistrales comparte su capital, estos profesores hacen uso de sus disposiciones y esquemas de experiencia para que los estudiantes discutan, analicen, compartan, interactúen con otros, aprovechen los diversos recursos, además de que se sitúen en el contexto de manera crítica y propositiva. Al hacerlo, dan muestras de autonomía y autodeterminación.

A través del papel que asumen como docentes investigadores, en donde observan, analizan *y reflexionan su práctica, asumen desafíos, buscan e implementan constantemente nuevas ideas y formas para lograr un mayor desarrollo de sus estudiantes:*

“la investigación-acción es el ingrediente metodológico que estuve practicando y se convirtió en un modo de hacer praxis, ...era siempre como parte de mi trabajo el estar

armando equipos, estar haciendo un diagnóstico e identificar los problemas principales y cómo buscar estrategias para diseñar un plan de acción que nos permitiera resolver o disminuir el problema entre todos y cómo darle seguimiento a la aplicación del plan de acción y cómo evaluar si se iba disminuyendo el problema” (LCED2, 2021).

Las acciones de los profesores rompen con el paradigma de lo que es la escuela trasmisora, en el sentido que reorientan sus prácticas para que la transferencia del aprendizaje sea el corazón de lo que hacen sus estudiantes. La diversidad de estrategias que utilizan responde a lo heterogéneo en todos los sentidos: actividades, estilos de aprender, recursos y experiencias educativas. Para Bourdieu (2002) este tipo de acontecimientos los concibe como un *campo intelectual*, es decir, espacios sociales con relativa autonomía para producir bienes simbólicos que trascienden la percepción sustancialista en donde los elementos de un campo están separados, pues los profesores los estructuran como un sistema de relaciones entre grupos sociales con situaciones y circunstancias diversas. Ejemplo de esta subversión se muestra la siguiente cita donde se aprecia la transferencia que un profesor hace de los elementos de un campo a otro:

“había temas de Filosofía de México que combinaba con el tema de [la gastronomía], dado que compartíamos el gusto por la comida, decíamos que nuestra comida era una cuestión de sincretismo cultural, hablábamos de los platillos que, por ejemplo, en la independencia se hicieron afamados y muchísimos de los filósofos hablaban de la gastrosofía, lamentablemente no existía el nombre como tal” (LFD1, 2021).

Los profesores muestran su capacidad para hacer transferencias, los conocimientos, habilidades aprendidas en un campo distinto, los usan en el educativo, por ejemplo, el juego como recurso didáctico empleado en la práctica docente en el preescolar se utiliza como medio de aprendizaje activo con los estudiantes universitarios y con ello, los ayudan a que hagan lo mismo, es decir, transferir: *“eso era lo que yo quería demostrar, que se podía aprender a través de un juego, que se podía aprender a través de una canción, que se podía aprender a través del arte”* (LEID1, 2020). De la misma manera los aprendizajes en el campo agrícola, tales como la observación del contexto, se usa en la enseñanza de una determinada disciplina.

En cuanto a la noción y función del programa de estudios, los profesores tienen una apreciación opuesta a la visión prescriptiva que implica el cumplimiento fiel de los contenidos que contempla. Sin perder de vista los objetivos curriculares o la razón de ser de los mismos, los profesores hacen cambios en los contenidos, incluso, ponen pausas para dar tiempo a las inquietudes e intereses de los estudiantes. Si bien reconocen el valor de la planeación, también muestran flexibilidad en su desarrollo:

“tuve que hacer actividades que no tenía contempladas en mi planeación, pero que sabía que no los podía enseñar a correr porque no sabían caminar, así que me tuve que detener a desarrollar el tono muscular de las piernas para que pudieran caminar y luego correr” (LEID2, 2021).

Para estos profesores no se trata de cubrir los contenidos del programa como una obligación o disposición de la autoridad educativa, para ellos es importante que los estudiantes aprendan y extraigan lecciones que puedan transferir a otros aspectos de sus vidas, en especial para que usen los aprendizajes en el mundo real y con ello, contribuyan a la solución de problemas; les enseñan

que esos aprendizajes no se queden en la universidad. Desde esta perspectiva la base metodológica que se reconoce en sus prácticas no es aquella que sigue un esquema lineal y menos tradicional en donde el libro es la pauta cultural que prevalece en la transmisión del conocimiento. Estos profesores incluyen en sus prácticas, mecanismos variados dentro del contexto universitario, ejemplo de ello se muestra en la siguiente cita:

“Mi interés es vincularlo con la práctica... he utilizado como recursos, materiales para complementar la sesión, ...son materiales que he utilizado en educación preescolar y los pongo a jugar; cuando hago eso a mis estudiantes [universitarios] les encanta porque... lo pueden palpar, lo aplican. Yo siento que es mi toque, eso es lo que ha hecho que mis estudiantes se interesen un poquito más” (LCED1, 2020).

Con ello, no se pretende decir que desechan los programas, sino que, al entender los componentes básicos de la enseñanza para la transferencia, planifican teniendo en cuenta lo que puede ser emocionante para sus estudiantes, pues saben que, desde la curiosidad, el juego, y la indagación se pueden implicar positivamente en el aprendizaje. Desde su visión usan estrategias de aprendizaje para los diferentes saberes formativos, teóricos y prácticos de una manera dialógica:

“pensar en cómo se va a trabajar el saber y el saber hacer está muy claro, aprendes, ejecutas, re-ejecutas... es como la relación más clásica dentro del esquema de la educación, pero cómo le entras al convivir y al ser, ...eso no está fácil... es algo que he tenido presente todo este tiempo” (LCED1, 2020).

Derivado de lo anterior, los profesores hacen uso de herramientas diferentes y poco comunes como la elaboración de un cuento para recuperar elementos de la realidad observada, el uso de juegos de mesa en determinados abordajes, formas variadas de representación de la información con mayor significatividad para los estudiantes:

“Me gusta más hacer que los chicos hagan sus formas de representación de la información, eso para mí es más rico; por ejemplo, sus líneas del tiempo, o a la hora de comparar información les digo que hagan un mapa de aspectos comunes. Ellos utilizan su creatividad y veo productos diferentes que yo no me había imaginado. Es así que el estudiante trabaja con la información de la mejor manera que a él se le acomoda” (LEIDI, 2020).

Estos profesores desafían prácticas establecidas en la cultura escolar. Si bien se sabe que el habitus funciona como una estructura que a su vez les da estructuralidad a las prácticas, también es que en el tiempo que va estructurando dichos funcionamientos, modifican la estructura, pues con su hacer cotidiano comparten otras formas distintas del ser y el hacer profesional en el campo universitario. Con su acción muestran que, si bien están bajo los efectos de la cultura y el contexto escolar, no lo hacen de forma pasiva, a la espera de las disposiciones exteriores, sino también participan en la construcción de dicha realidad.

“Creo que la parte de ver el reflejo en los estudiantes de esa emoción cuando descubren, cuando van aprendiendo y esa transformación que se da de cuando los recibes y cuando se van, son otros... Esa transformación me encanta, me encanta ver que siempre crecen y

se transforman en una mejor persona, en la educación siempre pasa esto, eso me encanta”
(LEID2, 2021).

El fundamento de la innovación está en el estudiante y en su aprendizaje, pues los profesores saben el poder que tiene la acción transformadora en la persona y en la formación en campo de conocimiento en particular. Los profesores están convencidos del valor que tiene la formación en la transformación de la realidad, por ello en sus prácticas toman en cuenta el cambio y la incertidumbre ante las condiciones o circunstancias que los agentes educativos enfrenten, según sus propias condiciones de vida y las disposiciones heredadas, así como aquellas que se reconstruyen en correspondencia con el sentido que cada agente educativo le otorgue.

A manera de recapitulación se señalan elementos del habitus del docente universitario que se manifiestan en actos subversivos en la enseñanza en el nivel superior:

Fomentan el pensamiento crítico: El docente universitario con un habitus subversivo alienta a los estudiantes a cuestionar y analizar de manera crítica las ideas, teorías o sistemas establecidos. En lugar de transmitir conocimientos de manera autoritaria, fomentan la discusión, el debate y la exploración, Promueven una mentalidad abierta y reflexiva.

Promueven la participación: Enfatizan los modelos de aprendizaje centrados en los estudiantes. Fomentan la participación activa en el proceso de aprendizaje a través de métodos activos, tales como el aprendizaje colaborativo, proyectos de investigación, discusiones en grupos pequeños o presentaciones creativas, que permiten a los estudiantes tomar un papel activo en la construcción de su propio conocimiento.

Usan enfoques interdisciplinarios: Tienden a trascender las barreras disciplinarias establecidas. Pueden combinar diferentes perspectivas, teorías y métodos de varias disciplinas, desafiando así la rigidez de las estructuras académicas tradicionales, lo que permite una comprensión más holística.

Incluyen asuntos y perspectivas marginales: Dan espacio y tiempo a temas, enfoques y perspectivas que a menudo son ignorados o marginados en el currículo académico convencional, entre ellos, temas relacionados con la justicia social, la equidad de género, los derechos humanos o la diversidad cultural, desafiando así los prejuicios y sesgos en el currículo universitario. Promueven una educación más inclusiva.

Establecen espacios seguros y ambientes positivos. Crean entornos inclusivos, respetuosos en donde los estudiantes se sienten seguros, escuchados y comprendidos. Para los profesores es importante que los alumnos expresen sentimientos, preocupaciones, necesidades, intereses. Facilitan el diálogo abierto y constructivo.

Propician la conexión del aprendizaje con la realidad social. Promueven actividades que vinculan los contenidos curriculares con situaciones y problemas de la realidad sociocultural.

Utilizan a la Investigación- Acción como una manera de desafiar supuestos y creencias arraigadas respecto al aprendizaje de los estudiantes. Con ello están en posibilidades de hacer cambios y mejorar la práctica docente.

Conclusiones

Los elementos constitutivos del habitus del profesor universitario que generan subversión en acciones de la práctica docente y que se asocian con la innovación endógena en un ámbito objetivamente regulado, tanto por las políticas educativas como por las estipuladas por la propia universidad-escenario del estudio-, están directamente relacionadas con las estructuras objetivas y subjetivas recuperadas de la base histórica de sus relaciones en diversos campos, entre ellos los familiares y los escolares. A partir del proceso analítico de los datos obtenidos a través de las entrevistas a profundidad con los profesores que participaron en el estudio, se señala que las disposiciones adquiridas por incorporación e inculcación se ubican en dos dimensiones: la primera referida al *ser y deber ser* del profesorado en cuya base se distinguen aspectos y elementos axiológicos, afectivos e intelectuales y la segunda que corresponde al *hacer* del profesorado, cuyo sustento es una base pedagógica que hace referencia a los esquemas de producción relacionados con las acciones que privilegian habilidades y conocimientos disciplinares, mismos que dan como resultado, estrategias centradas en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Las disposiciones primarias, en este caso, las heredadas del campo familiar agrupadas a manera de hábitos, valores y costumbres son las que se aprecian como principios axiológicos que caracterizan el *ser y deber ser del agente social, las cuales representan* el sustento de acciones en su posición de profesor universitario. Los principios de percepción y apreciación adheridos e incorporados en las estructuras y que se hacen visibles en las prácticas innovadoras de los docentes son: la responsabilidad y la cultura del esfuerzo; la comunicación asertiva; la escucha activa; la libertad como pieza esencial para la toma de decisiones y para la exploración de diversos escenarios sociales, así como el gusto por la docencia.

El aprendizaje adquirido a través del ejemplo, es decir a partir de lo observado de los agentes con los que estableció interacción durante la socialización familiar y escolar en su posición de hijo y estudiante, son disposiciones que permanecen y se manifiestan en el estilo de docencia en el campo universitario. Estas disposiciones referidas a la dimensión afectiva y emocional se hacen presentes en la forma en que hacen el acompañamiento en los procesos formativos, en donde el acento se coloca en el aspecto humano y personal de los estudiantes. De esta manera, comunican la imagen de un profesor universitario que se distingue por ser responsable, comprometido, cercano, respetuoso con el proceso de aprendizaje y con el desarrollo integral del estudiante. Esa atención e involucramiento va más allá de las horas o actividades que realizan como parte de su actividad docente.

Los profesores muestran su compromiso hacia *el ser persona* del estudiante. Se vinculan emocionalmente con sus necesidades, problemas y expectativas, en donde se destaca un trato respetuoso y digno. Es en esta interacción en el espacio social en donde se generan relaciones objetivas, que se convierten en significativas al promover la capacidad de escuchar, observar y dialogar; elementos esenciales en el logro de una comunicación bidireccional, en donde prevalece una especial atención a las características de los estudiantes a fin de potenciar las habilidades y destrezas que los profesores consideran les ayudará en su proceso de formación.

De esta manera en los procesos de enseñanza-aprendizaje toman en cuenta e incorporan los intereses y necesidades que así manifiestan los estudiantes. Esos aprendizajes relacionados con valores y actitudes tales como el respeto, compromiso y comprensión del otro, permanecen a lo largo de su trayectoria en el campo de la docencia y se adhieren a sus disposiciones que le posibilitan mantener una comunicación asertiva y cercana. Esta dimensión axiológica no es visible

en los criterios institucionales, los cuales privilegian el cumplimiento de indicadores educativos sin reconocer de manera explícita a la persona, sus deseos, necesidades y expectativas. La incorporación de esta dimensión en la práctica de los profesores representa una innovación, pues el interés en la formación de los estudiantes va más allá de lo meramente cognitivo y académico.

En la dimensión intelectual, se destaca la capacidad de los profesores para hacer transferencias de conocimiento de un campo a otro, además de que su uso estratégico, influye en la adquisición de capital simbólico que los distingue por ser innovadores. Las disposiciones y esquemas incorporados y constituidos desde la socialización primaria, entre ellas, la libertad para tomar decisiones y la participación en diversos ambientes sociales en los que predomina la facilidad de acceso a un capital cultural objetivado -libros, enciclopedias, a los objetos característicos de las expresiones culturales y artísticas como pinturas, instrumentos musicales-; son disposiciones que permanecen como elementos del habitus que se ponen en acción en la práctica docente. Su uso marca las pautas de su proceder, en especial en sus maneras de visualizar la realidad, analizarla e interactuar en diversidad de contextos, lo cual incide en la innovación, por su sentido de articulación en el momento que vinculan y establecen relaciones entre distintos campos de conocimiento, por ese motivo sus prácticas se caracterizan por ser interdisciplinarias y situadas en contexto.

Entre las convicciones e intereses que influyen en la constitución del *ser* docente también sobresale el gusto por la docencia; convicción que de manera potencial se incorpora como una serie de habilidades, intereses y atributos que el profesorado incorpora y acumula de sus relaciones en los campos primarios -principalmente del familiar-. El gusto por la docencia se hace presente cuando los profesores ponen en acción los principios de producción apprehendidos en el entorno

familiar. En sus esquemas de percepción y apreciación sobresale el gozo de lo que significa interactuar, compartir, escuchar, dialogar y construir con los estudiantes.

Derivado de lo anterior, se afirma que las motivaciones y expectativas de la familia son un principio determinante que influye -y no impone- en la visión de lo que implica la docencia en particular, y de manera general en el significado que se le otorga al sentido de la escuela en la formación del ser humano y el desarrollo profesional. Para los profesores, la escuela representa un espacio imprescindible que les permite a los estudiantes transitar en la trayectoria escolar y, por ende, en el logro de las metas formativas; metas que a su vez, se asumen y se comparten con sus estudiantes a quienes incentivan a través de actitudes constructivas y significativas hacia el aprendizaje y la apropiación del capital cultural que ofrecen las escuelas, así como el amor y dedicación del estudio.

Esas experiencias en su trayecto de vida en el campo de la familia y lo que aprendieron con sus profesores en su rol de estudiantes, son parte del vínculo que generan en su posición como docentes universitarios con los estudiantes. Para ellos importa que aprendan y que la posibilidad sea un horizonte de un futuro positivo, en este sentido todos, de una manera u otra trabajan para convencerlos de que pueden lograr lo que se propongan y que su futuro puede ser mejor. Ponen toda la confianza en sus alumnos para quienes quieren un futuro mejor que su presente.

Son las cualidades axiológicas, afectivas e intelectuales, las que se han validado y consolidado a través del capital académico incorporado, ello debido a su coincidencia entre los campos primarios y el escolar, específicamente en la formación inicial y en la formación continua profesionalizante que incluye a los posgrados relacionados con la educación o ciencias afines. La adquisición del capital académico es la base general de las relaciones sociales y del reconocimiento

por parte de agentes educativos en el campo de la docencia, quienes los distinguen como agentes con un capital cultural académico idóneo para su incorporación en el campo de la docencia universitaria. El diálogo entre esas disposiciones con las adquiridas en los procesos formativos amplía, enriquece y consolida el volumen del capital cultural, particularmente el capital académico, referido a la adquisición y uso del conocimiento pedagógico puesto en práctica en el campo de la docencia universitaria. En síntesis, estas disposiciones profundamente incorporadas durante sus trayectos de vida distinguen a los profesores por su deseo y capacidad para aprender continuamente, por mostrar una visión mucho más integral de la sociedad y del mundo, por su compromiso con la superación continua y por la manera en que se visualizan como agentes de cambio.

Los esquemas de producción que se relacionan con las acciones pedagógicas, es decir con el *hacer* que se visibiliza en el campo de la docencia en su posición como profesores, se fortalecen a través de la convicción por la autogestión del conocimiento, misma que encuentra su correlato en la investigación acción y en los procesos curriculares como espacio apto de participación, ya sea de manera individual o colaborativa en donde recuperan, analizan, reflexionan y enriquecen sus experiencias profesionales. Es en este espacio donde hacen posible la articulación entre la teoría y las experiencias adquiridas en la práctica, es decir teorizan desde la práctica y practican desde la base teórica. Esta acción representa un elemento primordial de la innovación que surge desde el propio profesor.

Queda de manifiesto la influencia de la tendencia de la innovación exógena en la formación profesional del profesorado de educación superior, misma que se hace presente en las líneas de acción de diversos periodos presidenciales, entre ellos, los que se ubican desde los años noventa

del siglo pasado. Desde estas estructuras que se privilegiaron en la formación docente, la investigación-acción cobra gran relevancia, pues a través de ella, los profesores están en posibilidades de hacer mejoras y cambios en los contenidos curriculares y en las estrategias que utilizan en sus prácticas.

La investigación-acción es una estrategia formativa que no solo incide en la actualización docente sino en la innovación de la práctica, pues da las pautas para la mejora continua mediante el proceso de reflexividad como alternativa para evitar el adoctrinamiento de aquellos cursos ofrecidos por estructuras institucionales que poco o nada responden a las necesidades específicas del profesorado en sus espacios de intervención docente. Por lo anterior, además de responder a las interrogantes y problemáticas detectadas por el profesorado en su campo de intervención, la investigación-acción les permite establecer una relación directa con el conocimiento pedagógico.

Derivado de los acercamientos con esta metodología de la investigación, el profesorado incorpora disposiciones centradas en esquemas de percepción acerca de la importancia de la preparación continua en la docencia y/o en su disciplina, ya sea a través de estudios de posgrado, mediante la participación en espacios de actualización o en procesos de autogestión del conocimiento. Para estos profesores universitarios, la visión de la investigación acción se traslada a la concepción de la práctica docente, misma que es significada como un espacio de aprendizaje y transformación permanente, lo que conlleva a la ampliación del volumen del capital académico tanto en el desarrollo de habilidades de investigación como en su capacidad de observar, escuchar, problematizar fenómenos sociales según las particularidades de los contextos, cuestionar y de establecer relaciones con aspectos conceptuales y teóricos.

Estas disposiciones asociadas con la investigación se constituyen como elementos de gran relevancia que inciden en el proceso de reflexividad, como actividad para la toma de conciencia de las acciones que les otorga sustento y, por tanto, un sentido interiorizado. Queda en claro que, a mayor acercamiento con el componente de la investigación durante el proceso formativo del profesorado, mayor capacidad para la ampliación del habitus científico. Con este hallazgo se está en condiciones de afirmar que la investigación-acción es un elemento esencial en la innovación endógena que se orienta a la mejora de los procesos educativos.

Otro componente de gran relevancia en la formación del profesorado y que se entrelaza con las habilidades desarrolladas en la investigación-acción, es la participación y la colaboración en procesos curriculares, tanto en el diseño de nueva oferta educativa como en la evaluación curricular de programas educativos vigentes. Este tipo de actividades además de ampliar la mirada del hecho educativo en términos de los aprendizajes de los estudiantes brinda las pautas para que reconozcan el sentido de la formación profesional, las relaciones entre los espacios curriculares y el sentido de ser de cada uno de ellos. Esta amplitud de mirada, enriquece la docencia, pues brinda al profesorado herramientas para valorar la importancia de las acciones pedagógicas y didácticas como medios para el aprendizaje de los estudiantes.

La colaboración con otros agentes genera interacción y enriquecimiento mutuo, en tanto permite el intercambio de experiencias vividas en los periodos escolares, la valoración de los contenidos curriculares, el diseño de estrategias didácticas y relacionales. El trabajo en equipo realizado en los procesos curriculares permite a su vez que el profesorado comparta sus propias visiones incorporadas de la docencia, así como las derivadas de la investigación. Con este componente se sostiene que al propiciar la participación del profesorado en las acciones de diseño,

desarrollo y evaluación curricular se posibilita amplitud en la mirada, lo que repercute positivamente en la visión del campo disciplinar donde participa y en los elementos generales de los propósitos de formación. La participación en colegiados permite plantear la pertinencia y factibilidad de nuevas opciones de formación profesional, las cuales redundan en una práctica docente con una visión amplia y enriquecida.

La participación del profesorado en procesos curriculares propicia que las acciones y propuestas de cambio se generen desde la base de las prácticas de la innovación endógena y no de estructuras centralizadas que limitan la participación del profesorado a sólo un ejecutor del proceso formativo, por lo tanto, se genera una percepción de confianza sobre las habilidades y conocimientos adquiridos durante su trayectoria profesional, mismos que ponen al servicio de la docencia y de los procesos propios del desarrollo curricular.

De acuerdo con lo anterior, se afirma que la consolidación de las disposiciones y esquemas de acción del profesorado adquiridas y heredadas de su recorrido profesional en el campo de la docencia, son reconocidos por la comunidad universitaria, lo que les permite posicionarse como agentes educativos consolidados, con la visión de trabajar de manera colaborativa y, por tanto, de compartir su capital cultural académico tanto a las nuevas generaciones como a compañeros de trabajo dentro y fuera de la institución.

Derivado de las disposiciones primarias y esquemas de acción consolidados, es evidente que los elementos subversivos se ubican al concebir la práctica docente como un proceso que se somete a un cambio permanente, por lo mismo ha de responder a relaciones de fuerza en escenarios inciertos; situación que ayuda a la ruptura de esquemas con las prácticas cotidianas de la docencia, entre ellas la exposición a través de clases magistrales. El espacio social para el análisis, la

problematización y la crítica constructiva permite deconstruir la lógica de la práctica docente con una visión transformadora centrada en las innovaciones de carácter endógeno. Se está en condiciones de afirmar que el profesorado incorpora a su práctica la visión de la heterogeneidad de los diferentes grupos sociales con los que interactúa, los planteamientos del *aprendizaje situado*, así como elementos de las dimensiones socioemocionales como la dignidad y el respeto al ser humano, la comunicación bidireccional como eje de interacción responsable y la transición del conocimiento de un campo a otro, ello sin dejar de mencionar, el capital cultural académico incorporado a través de diversos momentos de reflexividad durante su trayectoria profesional en la que sin duda inciden las herencias familiares, escolares y de formación profesional.

Los esquemas y disposiciones subjetivos y objetivos que evidencian el *ser y hacer* del profesorado que generan subversión en las prácticas docentes innovadoras implican el sentido desafiante de la realidad educativa y de las relaciones objetivas generadas en el salón de clases.

Por lo anterior, se reconstruyen las lógicas específicas del campo formativo profesional al otorgarle sentido a las rupturas monopólicas para generar una estructura de poder compartido en el que el eje de atención es la formación del ser humano libre para decidir y para expresarse con la confianza de ser escuchado. Con dichos esquemas de producción se potencian las disposiciones de comunicación caracterizadas por la dialogicidad entre los agentes educativos del aula: estudiantes y docente.

En la incorporación de las lógicas específicas que constituyen los esquemas de apreciación del proceso curricular, se evidencia la subversión al romper con la visión prescriptiva, impositiva e inamovible del plan y los programas de estudios que fueron diseñados por agentes externos, para dar lugar a los intereses y necesidades de los estudiantes, al análisis, evaluación y reestructuración

curricular en la que se recuperan las experiencias formativas y los esquemas de acción de su trayectoria profesional como docentes universitarios. Con esta mirada en la que se evidencia el trabajo colaborativo, participativo y reflexivo del perfil profesional, estos profesores ofrecen a los estudiantes desde el lenguaje de los hechos, el significado de la flexibilidad curricular al tener en claro las razones de ser de un plan de estudios y sus fines en la formación profesional, por tanto están en condiciones de realizar los ajustes a las actividades y estrategias de aprendizaje cuantas veces sea necesario, a fin de incidir en la promoción de un aprendizaje significativo.

En cuanto a la visión del contenido, el profesor universitario trasciende la idea de abordar de forma puntual el listado de temáticas incluidas en un programa de estudios, para dar la pauta a la exploración y problematización de la realidad del entorno, la cual está implicada y se convierte en uno de los elementos esenciales del proceso educativo. El trabajo del profesorado consiste en presentar opciones para estudiar las condiciones del contexto desde diversos enfoques, en las que agrega acciones *sui géneris* que rompen con los esquemas propios y del colegiado que aportan al replanteamiento del uso de estrategias de aprendizaje, considerando la posibilidad de transferencia del conocimiento adquirido en diversos campos, lo que, a su vez ofrece la ampliación de los horizontes como posibilidades de estudio profesional.

Es necesario precisar que, de los hallazgos obtenidos en esta investigación, el eje de atención se enfocó en recuperar aquellos elementos subversivos, y por lo mismo, innovadores, presentes en las prácticas de los profesores que participaron en el estudio, mismos que fueron reconocidos por compañeros y estudiantes precisamente por ser innovadores. Desde esta perspectiva, queda abierto el horizonte para explorar los aspectos de la práctica de aquellos

profesores que se consideran noveles, es decir que tienen menor antigüedad que los seleccionados para este estudio.

Al ser la antigüedad uno de los elementos que permite suponer la existencia de mayores experiencias significativas que a su vez agregan volumen al capital cultural académico, se está en posibilidades para indagar la presencia de elementos subversivos en la práctica de docentes con menor antigüedad.

Cabe manifestar que los resultados obtenidos mediante el proceso de investigación implicó a un grupo de docentes universitarios con criterios que no necesariamente representan a la totalidad de la población del espacio donde se realizó el estudio; criterio de gran relevancia que podría marcar la diferencia con los otros profesores, pues como se ha podido apreciar los que fueron seleccionados cuentan con estudios profesionales -ya sea de licenciatura o posgrado- afines con la educación o con bases teóricas pedagógicas. Al estudiar la innovación con docentes de perfiles profesionales diversificados se podrían complementar, contrastar y ampliar los hallazgos obtenidos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, O. (2017). *El habitus y la producción de disposiciones*, en revista electrónica Miriada. Investigación en Ciencias Sociales, Volumen 9, número 13, pp. 271-289, de la Universidad del Salvador, Buenos Aires Argentina, recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/4108>
- Aldaba, A. J., (2005). *El habitus. Generador del saber en la práctica docente*, en revista Investigación educativa duranguense. México, No. 4 (pp. 29-35).
- Alonso, L.E., (2012). *Sociedad y discurso o discurso sin sociedad: el debate postestructuralista*. Encrucijadas: revista crítica de ciencias sociales. Número 4.
- Astete, C., (2017). *Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía*. Horizonte de la Ciencia, 7(12), 223-239. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.12.323>
- Barri, J. (2012). *Diacronía y sincronía en el proyecto epistemológico de Pierre Bourdieu* en Revista de Ciencias Sociales: Aposta, núm. 53, Móstoles, España.
- Barrón, C. (2000). *La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización*, en M. A. Valle. Formación en competencias y certificación profesional (pp. 17–44). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blanco, N. (2005). *Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España, vol. 3, núm. 1, (pp. 372-381)

- Blanco, R. y Messina, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Santafé Bogotá: convenio Andrés Bello.
- Borda, Dabenigno, Freidin, Güelman, (2017.) *Estrategias para el análisis de datos cualitativos* Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital cultural*. En revista del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. Año 2, número 5, traducido por Monique Landesmann.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Editorial Grijalbo – Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, Traducido por Martha Pou.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, editorial Anagrama, Barcelona, Traducido por Thomas Kauf.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, editorial Taurus, España, traducido por Ma. del Carmen Ruiz de Elvira.
- Bourdieu, P. (1999a). *Meditaciones Pascalianas*, editorial Anagrama, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1999b). *La miseria del mundo*, Fondo de Cultura económica, Buenos Aires, pág. 533 (utilizado en el apartado de la entrevista).
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas*. Editorial Gedisa. Barcelona, España. Traducción de Margarita Mizraji.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Editorial Montessor. Argentina.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*, editorial Anagrama, Barcelona, traducción de Joaquín

- Bourdieu, P. (2004). *El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearne*. editorial Anagrama, Barcelona, traducción de Thomas Kauf.
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*, editorial siglo XXI, Argentina, traducción Ariel Dilon
Revisión de la traducción: Pablo Tovillas.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*, editorial siglo XXI, Argentina, traducción por Ariel Dilon.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Editorial siglo XXI, traducido por: Alicia Gutiérrez. Argentina
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultura, escuela y espacio social*, editorial siglo XXI, México, compilación y traducción Isabel Jiménez (versión digital)
- Bourdieu, P., Chamboredon J.C. y Passeron J.C. (2002). *El oficio del sociólogo*, editorial Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina, traducción de Fernando Hugo Azcurra y José Sazbón.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Editorial Grijalbo, México, traducción: Hélene Levesque Dion.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*, Editorial Siglo XXI, Argentina, traducción: Ariel Dilon.
- Bustamante, A., (2006). *Educación, compromiso social y formación docente*. En Revista Iberoamericana de educación.
- Calvo, C. (2016). *Disoñando. Del mapa escolar al territorio educativo. la escuela desde la educación*. Editorial Universidad de la Serena, Chile.

- Canedo, C.G., Romero, A., Cervantes O. (2017). *La documentación de la práctica educativa: experiencias narradas por sus autores*, presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, San Luis Potosí, México.
- Capdevielle, J. (2011). *El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu”* en revista Andaluza de Ciencias Sociales No.10 (pp. 31-45).
- Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Ediciones Morata, cuarta edición.
- Carrasco, A. (2008). Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿Nueva agenda? Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, volumen 6, número 4, pp.5-23, España.
- Castón, P. (1996). *La sociología de Pierre Bourdieu* en Revista Española de Investigaciones Sociológicas No.76 (pp. 75-98).
- Chacón, E., Chacón, M.A., Alcedo, Y., Suárez, M. (2015). *Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media*. Revista Acción pedagógica, volumen 24, número 1, pp. 6-19. Universidad de los Andes (ULA), Venezuela.
- Colorado, A. (2009). *El capital cultural y otros tipos de capital en la definición de las trayectorias escolares universitarias*. presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, Veracruz, Veracruz, México
- Coulon, A. (2005). *La etnometodología*, ediciones cátedra, Madrid, 3ª. Edición, traducción de Teodora Esteban.
- Corcuff, P., (1998). *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. Alianza editorial, traducido por Belén Urrutia. Madrid, España.

- Corral, S. G. y Robles, R. (2013). *(Re)Presentaciones simbólicas de la docencia en profesoras de reciente ingreso a la SEP. Testimonios encontrados*. NÓESIS. Revista de Ciencias Sociales, 22(43-2), 16-40. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México.
- Creswell, J. (2003). *Diseño de Investigación. Enfoques cualitativos, cuantitativo y con métodos mixtos*. Sage Publications. 2ª. Ed. California. Traducción por Arturo Guzmán Arredondo y José Jesús Alvarado Cabral.
- Cristiano, J. (2011). *Habitus e imaginación* en Revista Mexicana de Sociología vol.73 no.1 México (pp.47-72).
- Cruz, R., (2008). *Innovación, formación docente y políticas educativas en México. Hacia una reconstrucción desde el sujeto*, en revista Tiempo de Educar, Universidad Autónoma de México, vol.9, núm.17, enero-junio, (pp. 83-118).
- Cruz, R. y Croda, G. (2017). *Concepciones sobre innovación educativa: Elementos para su teorización*, presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, San Luis Potos, México.
- Dávila, O., Ghiardo, F., Medrano, C. (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Ediciones CIDPA, Valparaiso, Chile.
- De Grande (2013). *Aportes de Norbert Elias, Erving Goffman y Pierre Bourdieu al estudio de las redes personales*. En Revista Andamios, volumen 10, número 22, pp. 237-258.
- D.O.F. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México.
- D.O.F. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. México.

- Díaz-Barriga, A. e Inclán C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos* en Revista Iberoamericana en Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) No.25 (pp. 17-41).
- Díaz-Barriga, F. (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, issue-unam/universia, vol. 1, núm.1, (pp. 37-57) <http://ries.universia.net>
- Dukuen, J. (2012). *Teoría de la práctica y etnometodología: posibilidades de un encuentro*, en Intersticios revista sociológica de pensamiento crítico vol. 6 (2) de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, (pp.15-26) <http://www.intersticios.es>
- Estévez, E. H., Arreola, C. G., Valdés, A.A. (2014). *Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México*, en revista Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas [en línea] 2014, 22 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898012>
- Fernández, J. M., (2013). *Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu*. Revistas digitales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Volumen 98, número 1.
- Fernández, M. (2016). *La innovación educativa* en Fernández, M. y Alcaraz, N. *Innovación educativa. Más allá de la ficción*, España (pp. 27-40)
- Firth, A. (2010). *Etnometodología*, en revista Discurso y sociedad. Revista multidisciplinaria de Internet, Vol. 4 (3), traducido por Teresa E. Cadavid G., (pp. 597-614).
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, Ed. Fundación Paideia Galiza y Ediciones Morata, S.L. segunda edición, director de la colección Jurjo Torres Santomé.

- Fowler, W. y Zavaleta, E. (2013). *El pensamiento de Pierre Bourdieu: apuntes para una mirada arqueológica*, en revista de Museología Kóot, 2013, Año 3, N° 4, (pp. 117-135).
- Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*, en Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, España, 6 (1-2) (pp. 1-14)
- Fullan, M. (2003). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona, España: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. Los motivos por los que vale la pena luchar. SEP- Amorrortu, México.
- Galas, J.F., Vilorio, E., Hickman, H., Sevilla, J.J. (2013). *Los académicos en México: desarrollos recientes, 2002-2001* en Saucedo, C.L., Guzmán, C., Sandoval, E., Galas, J.F. (Coord. General) Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2001 de la colección estados del conocimiento COMIE-ANUIES
- García, M. (2008). Dimensiones y representaciones en los procesos de cambio educativo, en Repositorio UANL, México (pp. 153-171)
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*, Anthropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; traducción de Hugo Antonio Pérez Hernáiz.
- Giménez, G. (2002). *Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu*, Colección Pedagógica Universitaria 37-38, México.
- Gros, B. y Lara, P. (2009). *Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya* en Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 49,

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura España, (pp. 223-245).

Guerra, E., (2010). *Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus*. Estudios Sociológicos, XXVIII (83), 383-409.

Guevara, H. (2014). *La construcción social de la apropiación de las nuevas tecnologías en educación: El habitus de los profesores universitarios en México*. Volumen I. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España

Gurdian, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC); Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). San José, Costa Rica.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata: Madrid.

Hernández, S., Núñez, M. y Martínez, S. (2017). Innovación en la formación docente, a partir de diseños didácticos tecnopedagógicos.

Hernández, I. (2012) *Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social* en revista Rastros Rostros, de la Universidad Cooperativa de Colombia, volumen 14, número 27, (pp. 57-68).

Higuita, D. (2014). Hábitos y habitus en la transformación de la cultura: estudio de organización del sector energético en Revista Facultad de Ciencias Económicas, Colombia, Vol. XXIII (1), junio 2015, (pp. 235-250)

Hurtado, A.K., Madueño, M.L y Manig A. (2017). *El significado de la formación docente como un estado intencional del profesor universitario hacia su práctica de enseñanza,*

presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, San Luis Potos, México.

INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (s/f) *Prácticas innovadoras en educación básica y media superior*, recuperado de <https://www.inee.edu.mx/index.php/que-son-las-practicas-innovadoras>

Kruger, M., y Dukuen, J. (2017). *Haciendo de la necesidad virtud: Socialización política y herencia familiar entre becarias de un colegio de clases altas (CABA)*. Revista Pilquen - Sección Ciencias Sociales, 20(3), pp. 67-81. Universidad Nacional del Comahue Viedma, Argentina

López, J.R., González, E.O. y Estévez, E.H. (2017). La formación docente para innovar en la enseñanza mediante el uso de TIC en la Universidad de Sonora: Características y percepciones, presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, San Luis Potos, México.

López, R. (2017). Hacia la innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión en Revista Foro Educativo No. 28, Chile (pp. 11-28)

López, A.I., Lara, V. y García, O. (2017b). Entre la docencia y la investigación: la encrucijada permanente que enfrentan los profesores de las Universidades Públicas Estatales, presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, San Luis Potos, México.

Margalef, L., y Arenas, A. (2006). *¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular*. Revista Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, Chile, núm. 47, (pp. 13-31).

- Margarit, A. M., (2008) *La entrevista en la investigación cualitativa*, Colección Papeles de Investigación, Escuela de Comunicación Social, Rosario, Publicado por Mauricio Mayol.
- Martínez, C. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias*, en revista ciencia y salud colectiva No,17 (3) del Departamento de atención a la salud de la Universidad Autónoma Metropolitana, México, (pp. 612-619).
- Martínez, J.S. (2017). *El habitus. Una revisión analítica* en Revista Internacional de Sociología (RIS) vol. 75 (3)
- Matías E., (2015). *Del socioanálisis a la subversión simbólica. La práctica de la sociología y la disrupción de los mecanismos de dominación a partir de P. Bourdieu*. En revista Estudios Sociológicos, XXXIII (97), 121-143.
- Mauri, T., Coll, C., Orubia, J. (2007). *La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista*, en Red U. Revista de Docencia Universitaria. Núm. 1, (pp.3-11) recuperado en http://www.redu.um.es/Red_U/1/
- Mejía, J., (2011). *Problemas centrales del análisis de datos cualitativos* en Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. No. 1 Argentina, (pp.47-60).
- Mejía, J. (2013). *Problemas del conocimiento en ciencias humanas. La cuestión del método y el proyecto de investigación cualitativa*, en revista Investigación Educativa Vol. 17, No. 2, Lima Perú (pp. 27-47)
- Mejía, M., (2017). *La innovación: asunto central de la sociedad del siglo XXI. Una búsqueda educativa por modernizar-transformar la escuela*, en revista de innovación educativa. Educación y ciudad No. 32 enero - junio de 2017 ISSN 0123-0425 - Web-online 2357-6286 – (pp. 23-42)

- Michavilla, F. (2009). *La innovación educativa. Oportunidades y barreras*. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. CLXXXV EXTRA
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula en revista Perfiles educativos, vol. XXVI, núms. 105-106, pp. 41-72.
- Morales, L. C., (2009). *Durkheim y Bourdieu: reflexiones sobre educación*. Revista Reflexiones, 88(1), 155-162. Costa Rica.
- Mota, M. (2013). *El habitus internético escolar de estudiantes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.
- Ocampo, J. E. y Andrade, L. E., (2019). *El Habitus como mecanismo de configuración de trayectorias escolares e institucionales*. presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, Acapulco, Guerrero, México.
- Orellana, D. M. y López, M. C., (2006). *Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 24, n.º 1, pp. 205-222
- Padilla, J.E. (2007). *Referentes acerca de las causas y procesos del cambio educativo en la educación superior*, en revista educación y desarrollo social Vol. 1, No. 1 de la Universidad Militar “Nueva Granada”, Colombia, (pp. 120-139)
- Parra, M.A. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales*. Tesis doctoral, Doctorado

en Filosofía con mención en epistemología de las ciencias sociales, Universidad de Chile.
Santiago – Chile.

Pérez, I. (2016). El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.

Perrenoud, P. (2002) *Construir competencias desde la escuela*. Editorial J C Sáez, traducción por Marcela Lorca México.

Poder Ejecutivo Federal (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México.

Poder Ejecutivo Federal (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, México.

Poder Ejecutivo Federal (2007^a). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México.

Poder Ejecutivo Federal (2007b). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México.

Poder Ejecutivo Federal (2013a). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, México.

Poder Ejecutivo Federal (2013b). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, México.

Porto, A.M. y Mosteiro, M.J. (2014). *Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario*. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado, España 17 (3), (pp. 141-156).

Posada, L., (2017). *Sobre Bourdieu, el habitus y la dominación masculina: tres apuntes*. Revista de Filosofía, volumen 73, pp. 251-257. Universidad de Chile.

Ramos, B.N. (2017). *Análisis de la innovación en la educación superior y su impacto en la docencia* presentado en el Primer Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán (pp. 1-17).

Ritzer, G. (1999). *Teoría sociológica clásica* Mc. Graw Hill, México.

- Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa, teoría procesos y estrategias*. Ed. Síntesis España.
- Rodríguez, C. (1998) *Antecedentes teóricos de la etnometodología y el interaccionismo simbólico* en Revista Mexicana de Ciencias Políticas de la UNAM, México, vol.4, No. 174, (pp.39-60).
- Rodríguez, N. L., (2015). *El campo de producción cultural en la sociología de las prácticas de Bourdieu*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rodríguez, G., Gil J., García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe, 2ª. Edición.
- Rosa, P.C. (2009) *La ciencia que se está haciendo. Reflexiones metodológicas de la mano de Pierre Bourdieu*, en KAIROS. Revista de Temas Sociales, publicación de la Universidad Nacional de San Luis, año 13. N° 24, (pp. 1- 8).
- San Martín D. y Quilaqueo D. (2012). *Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados*. Revista Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 136.
- Sánchez, R. A., (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. Revista electrónica de Investigación Educativa, no. 9 (1)
- Sánchez, R. (2008) *Análisis etnometodológico sobre el dinamismo del habitus en Bourdieu y Elias dentro del desarrollo de actividades corporales* en Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis), Madrid, España, N.º 124, (pp. 209-231)

- Santos, M.A. y De la Rosa, M. (2017) *La negociación, piedra angular de las investigaciones* en revista, *Educatio Siglo XXI*, España Vol. 35 nº 2, (pp. 295-316).
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumiere, Buenos Aires, Argentina.
- Seid, G. (2015). *Algunas controversias sobre los postulados de Bourdieu respecto a la construcción del objeto de investigación*. Revista *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, número 16. Argentina.
- Suárez, H. J. (2012). *Habitus clivé. Time in the theory of habitus in Pierre Bourdieu* en Revista *Latina de Sociología*, No. 2 (pp. 56-68) disponible en <http://revistalatinadesociologia.com> ISSN 2253-6469
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós, Barcelona, España. Traducido por Jorge Piatigotzky.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos (profesores, directivos y asesores*. Ediciones Aljibe S.L. Málaga, España.
- UNESCO, (2016). *Texto 1: Innovación Educativa*, de la Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente” UNESCO en Perú. Primera edición, ISBN No. 978-9972-841-20-0
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), (2001). *Documento Rector de la Reforma Educativa de la Universidad Autónoma de Nayarit*. México.
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), (2002). *Modelo académico y curricular*. México.
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). (2017^a) *Historia de la UAN*, México, recuperado de <http://www.uan.edu.mx/es/historia-de-la-uan>.

- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). (2017b) *Propuesta de lineamientos para la conformación y operación de las academias de programas de nivel profesional asociado y licenciatura*, México.
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). (2018) Acuerdo que reforma, adiciona y deroga diversos artículos del Estatuto de Gobierno de la Universidad Autónoma de Nayarit. Gaceta universitaria, México.
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). (2019) *Plan de Desarrollo de la Unidad Académica de Educación y Humanidades. “El espíritu que nos mueve” 2019-2025*. México.
- Valdés, M. G. (2009) Depósitos de sentido educativo y procesos de negociación del docente universitario frente a la renovación curricular del ITESO. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México: ITESO.
- Vargas-D’unián, J., Chiroque Landayeta, E. y Vega Velarde, M. V. (2016). *Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior*, en revista Educación Vol. XXV, N° 48, Perú, (pp. 67-84).
- Vasilachis, I., (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Vázquez, F. (2006). *El problema de la reflexividad en Pierre Bourdieu de la epistemología a la ética*. Revista Opinión jurídica, volumen 5, número 100, Medellín, Colombia.
- Vázquez, J.P. (2022). Poder simbólico, ilusión y afectividad en la sociología de Pierre Bourdieu. Convergencia, vol. 29, Universidad Autónoma del Estado de México, recuperado en <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17878>

- Velasco, D. (2000). *Habitus, democracia y acción popular. La sociología del Pierre Bourdieu aplicada a un estudio de caso*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO); Tlaquepaque, Jalisco, México.
- Velasco, D. (2007). *La sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu*, blog académico disponible en: <https://davidvelasco.files.wordpress.com/2007/11/sabecono.pdf>
- Villar, S., (2014). *El acercamiento del artista a la sociedad y a la vida cotidiana tras el surgimiento del concepto de performatividad*. AusArt Journal for Research. Art. 3 pp. 175-187.
- Wacquant, L. (2018). *Cuatro principios transversales para poner a trabajar a Bourdieu*, traducido por L. Fátima Andreu y Patricio Solís, publicado en revista Estudios sociológicos vol.36 no.106 México (pp. 3-23)
- Zabalza, M.A. (2009). *Ser profesor universitario hoy*. Revista La cuestión universitaria No. 5, Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, (pp. 68-80).
- Zabalza, M.A. (2011). *Metodología docente*. en Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?, 9 (3), España, (pp. 75-98).
- Zalpa, G. (2019). *El habitus: propuesta metodológica*, en revista Estudios sobre culturas contemporáneas, vol. XXIV, núm. 48, Universidad de Colima, México (pp. 1-16).
- Zavala M.A., Vázquez, M.A. y González I. (2017). *Innovación educativa en el nivel superior, reflexiones para la práctica docente*, presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, San Luis Potosí, México.

Anexos

Anexo 1. Instrumento dirigido a estudiantes, docentes y directivos para la selección de docentes que realicen prácticas innovadoras

Estimado universitario:

Este instrumento tiene como propósito identificar al personal académico que se ha caracterizado por realizar una práctica docente innovadora, para recuperar de su experiencia aquellas acciones que le han generado la necesidad de realizar cambios en su actividad académica dentro de la institución. Los datos que usted aporte, serán estrictamente confidenciales y se utilizarán exclusivamente para fines académicos.

Instrucciones:

Registre en cada rubro el nombre de aquellos docentes que, desde su trayectoria en la unidad académica de educación y humanidades, se caractericen por adquirir los atributos señalados en el instrumento. Usted podrá registrar uno o más nombres en cada rubro, priorizando a aquellos docentes que marcan diferencia en su actividad académica.

Programa educativo al que usted pertenece: _____

Atributos	Nombre de docente (s)
Se aleja de sus apreciaciones para ver, escuchar y preguntar al otro	
Trabaja en condiciones cambiantes, crea prácticas adaptadas a situaciones renovadas	
Evidencia capacidad para aprender continuamente	

Atributos	Nombre de docente (s)
Sugiere formas diferentes para trabajar	
Utiliza elementos o recursos de otras áreas o disciplinas y los adapta al entorno educativo	
Trabaja en condiciones de inestabilidad	
Reconoce el error y lo asume para propiciar el cambio	
Participa en diversos grupos de diálogo	
Propicia el trabajo colaborativo	
Construye un ambiente de confianza	
Sabe comunicar sus ideas	
Reflexiona sobre su práctica basándose en sustentos teóricos	
Demuestra su interés por aprender de manera permanente	
Considera en sus explicaciones o aportaciones una amplia visión de la sociedad y del mundo	
Posibilita la relación entre el conocimiento y el individuo	

¡Gracias por su participación!

Anexo 2. Carta de consentimiento informado: docentes

Teresa Aide Iniesta Ramírez, responsable de la investigación titulada “Elementos subversivos que favorecen la innovación endógena en las prácticas docentes en el nivel de educación superior”, presenta la siguiente información con el fin de obtener su consentimiento para compartir su experiencia y trayectoria de su práctica.

El objetivo de la investigación se enfoca en recuperar de los docentes que realizan prácticas innovadoras, aquellas acciones o circunstancias que han propiciado la necesidad de efectuar cambios dentro de su experiencia profesional en el campo de la docencia.

Las actividades a desarrollar para el cumplimiento del objetivo consisten en recuperar mediante el uso de las técnicas de entrevistas en profundidad y observación dentro del aula, durante el periodo escolar de enero – junio de 2020. Estas actividades posibilitarán la recuperación de las experiencias vividas y las visiones de la docencia universitaria.

Fases	Técnicas a utilizar	Fechas acordadas	Recursos a utilizar
Primera fase	Observación en un grupo seleccionado por el docente	Se efectuará durante cuatro semanas, después de las dos primeras sesiones de haber iniciado el periodo escolar	Video grabadora y equipo de audio para lograr una grabación nítida (Si es posible, se gestionará el uso de la cámara Gesell para aprovechar su acondicionamiento)
Segunda fase	Entrevista en profundidad con encuentros reiterados	La acordada con el o la docente y la responsable de la investigación (durante los meses de marzo a mayo de 2020)	Video grabadora y equipo de audio para lograr una grabación nítida. El lugar de la entrevista será en el aula que ocupa la cámara de Gesell.

A la o el docente que acepte participar en esta investigación sólo se le solicitará información sobre su trayectoria profesional en el campo de la docencia, por lo que su autorización implica participar exclusivamente en las sesiones de entrevistas previamente programadas y la realización de

observación no participante dentro de las aulas en alguno de los grupos asignados dentro de su carga horaria durante el periodo escolar en mención. En caso de fuerza mayor que se requiera realizar cambio de fechas a las registradas en este documento, será en común acuerdo entre el docente y la investigadora.

Con el fin de respetar la privacidad y confidencialidad de la información recuperada, no se utilizará el nombre ni apellidos del docente en ninguno de los reportes parciales y/o finales de esta investigación. Únicamente se registrará su nombre y apellidos en la firma de esta carta, misma que sólo será utilizada para fines éticos relacionados con el acceso de la información. Por lo tanto, este documento firmado no será anexado en ningún reporte.

La investigadora se compromete a presentar un informe a los participantes una vez que haya concluido la recolección de la información y su correspondiente análisis para dar a conocer los hallazgos obtenidos.

Yo, _____ docente de la unidad académica de educación y humanidades, habiendo leído la información presentada y al ser aclaradas todas mis dudas, acepto participar en esta investigación.

Firma de consentimiento

<p>Docente de la unidad académica de Educación y Humanidades</p> <p>Lugar y fecha</p>	<p>Responsable de la investigación y docente de la unidad académica</p> <p>Lugar y fecha</p>
---	--

C.c. p. Expediente de la investigación.

Anexo 3. Listado general de códigos

CÓDIGOS	DEFINICIONES
Actividades universitarias de gestión y de investigación	Participación en diversos momentos de la trayectoria universitaria en funciones de gestión (directivas y de colaboración), así como en diversas experiencias en investigación
Análisis reflexivo	Reflexiones generadas de las experiencias vividas en diversos espacios sociales
Atributos reconocidos por agentes educativos	De acuerdo con la opinión de diversos agentes educativos (estudiantes, docentes y directivos) principales rasgos que caracterizan su práctica docente innovadora
Búsqueda de legitimación	Acciones emprendidas pensadas en agradar o recibir la aprobación de otros agentes
Cargos directivos ocupados	Cargos ocupados en la institución educativa
Convicciones académicas	Certezas generadas de las posiciones ocupadas en diversos campos que se ven reflejadas en sus esquemas relacionados con su posición como docente universitaria
Convicciones laborales	Momentos específicos en diversos espacios laborales cuando se tomaron decisiones importantes para seguir con sus ideales profesionales
Convicciones personales	Resoluciones tomadas en diversas circunstancias siendo fiel a sus ideales, lo que ha implicado cambios en su estilo y condiciones de vida
Datos generales, laborales y de distinción	Edad, género, antigüedad y condición laboral en la institución, reconocimientos o distinciones institucionales o externas.
Desafíos y retos de la docencia	Momentos de enfrentamiento que se han vivido y han implicado replanteamientos de la práctica educativa tanto en licenciatura como en maestría
Desafíos y retos de las relaciones con agentes educativos	Momentos de enfrenamiento que se han vivido y han implicado replanteamientos en las relaciones establecidas con diversos agentes
Desafíos y retos durante contingencia	Momentos que ponen en evidencia dificultades institucionales, académicas y económicas durante periodo de contingencia
Desafíos y retos en actividades de gestión	Momentos de enfrentamiento entre las actividades de gestión y de docencia
Desafíos y retos por crisis institucional	Momentos de enfrentamiento e inconformidad producidas por el funcionamiento y las circunstancias derivadas de diversos cambios institucionales

CÓDIGOS	DEFINICIONES
Descubriendo vocación	Momentos y acciones emprendidas que clarificaron intereses durante la elección de estudios profesionales
Estudios de educación superior	Estudios de licenciatura, maestría, doctorado concluidos o en proceso
Experiencias en procesos curriculares	Participación en diversos momentos de la trayectoria en procesos curriculares
Influencia de docentes	Inclinaciones derivadas de la relación establecida con docentes durante su trayectoria de formación escolar.
Influencia educación no formal	Inclinaciones derivadas de las relaciones establecidas con diversos grupos o asociaciones centrados en la formación del ser humano
Influencia familiar	Inclinaciones en la constitución del agente que se refleja en sus pensamientos y acciones
Inserción en entornos macro de la política educativa	Participación en espacios donde se toman decisiones en el área de la educación a nivel macro
Interacciones más allá de la escuela	Relaciones establecidas con diversos sujetos educativos de la institución que trascienden el entorno laboral
Intereses profesionales	Inclinaciones que el docente tiene por determinadas actividades de acuerdo a intereses de su práctica profesional.
Intereses personales	Valor que el docente le otorga a determinadas actividades
Líneas de acción pedagógicas	Criterios que el docente considera durante la preparación de actividades para la docencia: uso de tecnología, relación con estudiantes, actividades propuestas, así como aquellas estrategias que generaron ruptura en las formas habituales de ser trabajadas.
Más allá del aula	Participación como orientadora en diversos momentos de la organización de viajes y de asistencia a eventos académicos y recreativos con el fin de descubrir nuevas experiencias académicas y personales.
Relevo generacional	Actuaciones y reacciones derivadas de la inserción de nuevas generaciones en el espacio laboral
Responsabilidad por ser puente generacional	Acciones derivadas de un compromiso personal al ser portador de diversas experiencias
Sentido de la docencia	Consideraciones que el docente tiene con respecto a la razón de ser de la docencia
Trayectoria académica	Breve descripción de las principales actividades profesionales desarrolladas dentro y/o fuera de la institución educativa
Uso de conocimientos	Resultados favorables en el uso de la tecnología, en la comunicación y seguimiento de actividades académicas y de investigación, en el reconocimiento con mayor profundidad las condiciones de vida de los estudiantes

Anexo 4. Categorías de análisis

CATEGORÍAS TEÓRICAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGOS	DEFINICIÓN
Esquemas percepción, apreciación y de acción	Influencias durante trayectoria	Influencia de docentes	Inclinaciones derivadas de la relación establecida con docentes durante su trayectoria de formación escolar.
		influencia educación no formal	Inclinaciones derivadas de las relaciones establecidas con diversos grupos o asociaciones centrados en la formación del ser humano
		Influencia familiar	Inclinaciones en la constitución del agente que se refleja en sus pensamientos y acciones
	Inclinaciones durante <u>trayectoria</u>	Descubriendo vocación	Momentos y acciones emprendidas que clarificaron intereses durante la elección de estudios profesionales
		Intereses personales	Valor que el docente le otorga a determinadas actividades
		Intereses profesionales	Inclinaciones que el docente tiene por determinadas actividades de acuerdo a intereses de su práctica profesional.
	Sentidos de la práctica docente	Sentido de la docencia	Consideraciones que el docente tiene con respecto a la razón de ser de la docencia
		Análisis reflexivo	Reflexiones generadas de las experiencias vividas en diversos espacios sociales
	Pensamiento incorporado	Convicciones personales	Resoluciones tomadas en diversas circunstancias siendo fiel a sus ideales, lo que ha implicado cambios en su estilo y condiciones de vida
		Convicciones laborales	Momentos específicos en diversos espacios laborales cuando se tomaron decisiones importantes para seguir con sus ideales profesionales
		Convicciones académicas	Certezas generadas de las posiciones ocupadas en diversos campos que se ven reflejadas en

CATEGORÍAS TEÓRICAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGOS	DEFINICIÓN
	Estrategias docentes		sus esquemas relacionados con su posición como docente universitaria
		Más allá del aula	Participación como orientadora en diversos momentos de la organización de viajes y de asistencia a eventos académicos y recreativos con el fin de descubrir nuevas experiencias académicas y personales.
		Líneas de acción pedagógicas	Criterios que el docente considera durante la preparación de actividades para la docencia: uso de tecnología, relación con estudiantes, actividades propuestas, así como aquellas estrategias que generaron ruptura en las formas habituales de ser trabajadas.
		Uso de conocimientos	Resultados favorables en el uso de la tecnología, en la comunicación y seguimiento de actividades académicas y de investigación, en el reconocimiento con mayor profundidad las condiciones de vida de los estudiantes
Espacios de confrontación en el campo universitario	Desafíos y retos	Desafíos y retos de la docencia	Momentos de enfrentamiento que se han vivido y han implicado replanteamientos de la práctica educativa tanto en licenciatura como en maestría
		Desafíos y retos en actividades de gestión	Momentos de enfrentamiento entre las actividades de gestión y de docencia
		Desafíos y retos por crisis institucional	Momentos de enfrentamiento e inconformidad producidas por el funcionamiento y las circunstancias derivadas de diversos cambios institucionales
		Desafíos y retos durante contingencia	Momentos que ponen en evidencia dificultades institucionales, académicas y económicas durante periodo de contingencia
		Desafíos y retos de las relaciones con agentes educativos	Momentos de enfrentamiento y de reflexión sobre la manera de interactuar
	Posiciones ocupadas en el campo universitario	Inserción en entornos macro de la política educativa	Participación en espacios donde se toman decisiones en el área de la educación a nivel macro

CATEGORÍAS TEÓRICAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CÓDIGOS	DEFINICIÓN
		Relevo generacional	Actuaciones y reacciones derivadas de la inserción de nuevas generaciones en el espacio laboral
		Responsabilidad por ser puente generacional	Acciones derivadas de un compromiso personal al ser portador de diversas experiencias
		Actividades universitarias de gestión y de investigación	Participación en diversos momentos de la trayectoria universitaria en funciones de gestión (directivas y de colaboración), así como en diversas experiencias en investigación
		Interacciones más allá de la escuela	Relaciones establecidas con diversos sujetos educativos de la institución que trascienden el entorno laboral
		Búsqueda de legitimación	Acciones emprendidas pensadas en agradar o recibir la aprobación de otros agentes
		Datos generales, laborales y de distinción	Edad, género, antigüedad y condición laboral en la institución, reconocimientos o distinciones institucionales o externas.
		Estudios de educación superior	Estudios de licenciatura, maestría, doctorado concluidos o en proceso
		Cargos directivos ocupados	Cargos ocupados en la institución educativa
		Trayectoria académica	Breve descripción de las principales actividades profesionales desarrolladas dentro y/o fuera de la institución educativa
		Atributos reconocidos por agentes educativos	De acuerdo con la opinión de diversos agentes educativos (estudiantes, docentes y directivos) principales rasgos que caracterizan su práctica docente innovadora