

T
1037

 XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

119173



XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

“El Campo Pedagógico en México”

**TESIS QUE PARA OPTAR AL
GRADO DE DOCTOR EN
CIENCIAS SOCIALES CON
ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD
Y EDUCACIÓN**

Presenta: Arturo González Victoria

Directora de Tesis: Dra. Sonia Comboni Salinas

México, D. F., Diciembre de 2010.

XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación titulada: El campo pedagógico en México, fue posible realizarla gracias a múltiples apoyos, entre los cuales destaca el apoyo financiero otorgado durante mi estancia de formación doctoral por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Mi agradecimiento se extiende a los C. Doctores Sonia Comboni Salinas, Manuel Juárez, Adolfo Olea, Javier Ortiz, Jaime Osorio, Carlos Órnelas, Eduardo Ibarra Colado, Antonio Domínguez Hidalgo y Juan Bello, distinguidos mentores que han contribuido desde su conocimiento a perfeccionar la investigación de tesis antes mencionada.

A nivel institucional, debo agradecer a la Escuela Normal Superior de México, por el apoyo brindado por el tiempo brindado para realizar al interior de la misma, las consultas pertinentes; una mención especial merece, el Colegio de Pedagogía y sus agentes educativos que me permitieron indagar en sus trayectoria de vida personal y profesional.

Con especial cariño a la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, que ha sido generosa conmigo, pues me brindo un lugar especial en sus aulas, admitiéndome como un aprendiz de investigador. Muchas Gracias a la Casa abierta al tiempo.

A mi familia, que me alienta bajo sus formas y tiempos especiales para seguir superándome. En especial para mi padre-madre, hermanos y sobrinos.

A mis demonios.

A mi padrino, Néstor Santos Ríos (q. e. p. d.), Gracias por todo tu apoyo, aprendí una de las últimas lecciones, hay que hacer en la medida de lo posible todas las cosas bien. Esta es una de ellas. Compromiso cumplido.

En un lugar especial y privilegiado para ti Santiago André. Que la fuerza nos acompañe. Co. AGV.

INDICE

	Págs.
INTRODUCCION	1
Capítulo I. La Fuerza y Sentido de la Teoría General de los Campos de Producción Simbólica	29
1.1. El campo: un espacio de juego histórico	33
1.2. Los capitales o bazas que portan los agentes e instituciones	38
1.3. Oficio de investigador o Habitus de clase	46
Capítulo II. Los Saberes, Actores e Instituciones propios del campo	52
1. Los autores de libros, artículos y revistas tienen la palabra	55
1.1. Textos de alta Correspondencia con el CPM	55
1.2. Textos que han favorecido al desarrollo y crecimiento del campo	60
1.3. Textos que se basan en la teoría de los campos	63
2. Dime dónde estás y te diré hacia dónde vas	66
3. La obra como texto y el texto según el contexto	73
4. Los condicionamientos sociales para la producción, reproducción y circulación de las obras	77
5. Categorías conceptuales que se han utilizado para elaborar las obras	81
6. Comunidades pedagógicas y sus eventos	86
Capítulo III. Las luchas históricas como motor del Campo Pedagógico en México	103
2.1. Periodo de Base o Génesis del Campo (1890-1930)	108
2.2. Periodo de Desarrollo ó Trayectorias del CPM (1930-1970)	124
2.3. Periodo de Modernización o Contemporáneo (1970-2000)	139
Capítulo IV. El Campo Pedagógico Mexicano	161
1. El Campo Pedagógico Mexicano con respecto del campo de poder	163
1.1. El campo de poder I: El Estado mexicano o de la burocracia	165
1.1.1. Polo A: La docencia: los pedagogos normalistas	167
1.1.1.1 Capital cultural	171
1.1.1.2 Capital económico	175
1.1.1.3 Capital social	179
1.1.1.4 Capital simbólico	180
1.1.2. Polo B: La investigación: los pedagogos universitarios	183
1.1.2.1 La existencia de un mercado de bienes simbólicos específico para la IE	186
1.1.2.2 La institucionalización de la Investigación Educativa	188
1.1.2.3 Políticas que impulsan la IE	194
1.1.2.4 La existencia y vinculación de diversos capitales de los agentes e Instituciones dedicadas a la Investigación Educativa	199

Capítulo V. El Campo Editorial Nacional en el marco del Campo Editorial	219
5.1 El campo editorial presente en el Campo Pedagógico Mexicano	227
5.2 prensa pedagógica en el S. XIX	228
5.3 La Revista Mexicana de Investigación Educativa	231
5.4 La Revista Perfiles educativos	240
5.5 La Jornada	246
5.6 Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE)	247
CONCLUSIONES	253
A. El proceso de objetivación del investigador	266
B. El conflicto de los agentes e instituciones	271
C. Las especies de capital y formas de poder	278
BIBLIOGRAFIA	284
ANEXOS	294

INDICE DE CUADROS

	Págs.
Cuadro 1. Grado de Estudios de los agentes normalistas.	174
Cuadro 2. Capital económico de los agentes pedagógicos de la ENSM. Colegio de Pedagogía	176
Cuadro 3. Puntajes obtenidos por agentes del Colegio de Pedagogía de la ENSM, según la "Evaluación del Estímulo del Desempeño Docente" (2009)	177
Cuadro 4. Agentes eficientes del Colegio de Pedagogía con mayor capital Económico	178
Cuadro 5. Agentes pedagógicos con alto capital simbólico	181
Cuadro 6. Análisis Comparativo del CEE A.C. CNME-U NAM y DIE-CINVESTAV IPN sobre la génesis del CIEM	190
Cuadro 7. Universo de documentos de la base IRESIE	201
Cuadro 8. Índice de productividad por autores	201
Cuadro 9. Autores más productivos / procedencia de país e institucional	202
Cuadro 10. Jugadores del CPM, a través de la investigación educativa	207-208
Cuadro 11. Artículos más leídos de la RMIE	211
Cuadro 12. Autor, obra y frecuencias de lectura en la RMIE	212-213
Cuadro 13. Eventos académicos 1990-2002	215-216
Cuadro 14. Casas editoriales más grandes del orbe	223
Cuadro 15. Temas emergentes de la RPE	242-243 244-245
Cuadro 16. Autores y temáticas según el Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva 2001-2002. según el periódico la Jornada	246-247

INDICE DE GRAFICAS

	Págs.
Grafica 1. Modelo relacional del CPM	13
Grafica 2. Capital social o reconocimiento a partir de su antigüedad	182

INDICE DE FIGURAS

	Págs.
Figura 1. La estructuración del Campo Educativo en México	59
Figura 3. Jugadores del CPM desde la visión universitaria (investigación)	214
Figura 4. Jugadores consagrados del CPM según la selección de IRESIE, SNI, COMIE-RMIE, ENSM.	217

AC	Arbitrariedad Cultural
ADP	Análisis del Discurso Político
AHLPS	Asociaciones de Historiadores Latinoamericanos de Psicología Social
AMIE	Asociación Mexicana de Investigación Educativa
ANMEByN	Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica y Normal
AP	Acción Pedagógica
APD	Análisis Político del Discurso
AuP	Autoridad Pedagógica
CANAEM	Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana
CE	Campo Editorial
CED	Campo Editorial
CEG	Crisis Estructural Generalizada
CEG	Campo Editorial Global
CEM	Campo Educativo Mexicano
CEMPAE	Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación
CEN	Campo Editorial Nacional
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
CFE	Comisión Federal de Electricidad
CGH	Consejo General de Huelga
CIDE	Centro de Investigaciones y Docencia Económica
CIE	Campo de la Investigación Educativa
CIIES	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior
CIEM	Campo de la Investigación Educativa en México
CIRE	Center for Educational Research Innovation
CISE	Centro de Investigaciones sobre Educación
CM	Colegio de México
CMA	Centro Mexicano Alemán
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
COMIE A.C.	Consejo Mexicano de Investigación educativa Asociación Civil.
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONALITEG	Consejo Nacional de Libros de Texto Gratuito
CONALTE	Consejo Nacional Técnico de la Educación
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
CPM	Campo Pedagógico en México
CREFAL	Centro Regional de Educación Fundamental de América Latina
DGME-SEP	Dirección General de Materiales Educativos.
DIE-	Departamento de Investigación Educativa del Centro de Estudios
CINVESTAV	Avanzados
DOF	Diario Oficial de la Federación
EC	Estados del Conocimiento

ENAMATIC	Escuela Nacional de Maestros para la Enseñanza Técnica Industrial
ENEP	Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales
ENSM	Escuela Normal Superior de México
FC	Filosofía de la Ciencia
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior.
FTyCE	Filosofía, Teoría y Campo Educativo
GEFE	Grupo de Estudios para el Financiamiento de la educación
IES	Instituciones de Educación Superior
IIEESU	Instituto de Investigación Educativa y Estudios sobre la Universidad
IIESU	Instituto de Investigaciones Educativas y Sobre la Universidad
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
INDAUTOR	Instituto Nacional del Derecho de Autor
INDIREB	Instituto Nacional de Investigaciones en Recursos Bióticos
INEA	Instituto Nacional de Educación para los Adultos
IPN	Instituto Politécnico Nacional
IRESIE	Índice de Revistas de educación Superior e Investigación Educativa
ISCEEM	Instituto superior de Ciencias de la educación del Estado de México
MRM	Movimiento Revolucionario Magisterial
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OCE	Observatorio Ciudadano de la Educación
OEA	Organización de Estados Americanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PIFOP	Programa Integral de Fomento al Posgrado
PIRE	Programa Inmediato de Reorganización Económica
PNIES	Plan Nacional Indicativo de Investigación en las Instituciones de Educación Superior.
PNIP	Plan Nacional Indicativo de Posgrado
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PRM	Partido Revolucionario Mexicano
PROMEP	Programa para el Mejoramiento del Profesorado
REMIE	Revista Mexicana de Investigación Educativa
RPE	Revista Perfiles Educativos
RUPM	Real Universidad Pontificia de México
SADE	Seminarios de Análisis del Discurso Educativo
SC	Sociología de la Ciencia
SC	Sociología del Conocimiento
SCA	Sociología del Conocimiento Americana
SCS	Sociología del Conocimiento Sociológico
SE	Sistema de Enseñanza
SECIC	Subsecretaría de Educación Superior e investigación Científica
SEHE	Sociedad Española de Historia de la Educación
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEN	Sistema educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público

SIN	Sistema Nacional de Investigadores
SIN- CONACYT	Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
SMHCYTEC	Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y la Tecnología
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SRBD	Sistema Relacionado de Bases de Datos
TE	Trabajo Escolar
TGCE	Teoría General de las Crisis Estructurales
TGCPs	Teoría General de los Campos de Producción Simbólica
TIC's	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TP	Trabajo Pedagógico
TS	Teoría de Sistemas
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
VS	Violencia Simbólica

INTRODUCCIÓN

La existencia de diferentes oficios y prácticas especializadas en el campo de la producción cultural, ha permitido a las sociedades contemporáneas comprender un conjunto de microcosmos relativamente autónomos y diferenciados unos de otros. Estos microcosmos, o mejor dicho *campos*¹, forman parte de un universo de mayor amplitud y complejidad; en ellos, se manifiestan relaciones de fuerza y de sentido que nos permiten entender la lógica de su funcionamiento.

La práctica de los oficios al interior de los campos, contribuye a la configuración de identidades de grupos, clases, saberes, prácticas, costumbres, agentes e instituciones. Adicionalmente, permiten identificar los intereses que proclaman, y/o que de manera estratégica, se ocultan o se hacen pasar por desinterés.

Los intereses son *apuestas vivas*, por los que bien valen la pena jugar; porque son vistos, apreciados y percibidos por agentes e instituciones que participan en esos campos, como objetos en disputa que proporcionan recursos de poder, prestigio y reconocimiento. Es por ello, que los campos reúnen o convocan a jugadores serios, para jugar un juego serio como lo es la lucha por la competencia –sea técnica o científica- de hablar con legitimidad en torno a un tema.

Tal competencia necesariamente coloca a los jugadores en posiciones opuestas; Es decir, en una posición de confrontación o de lucha, misma que sirve como motor del campo en cuestión, pues sólo, a través de la misma, y como resultado de la lucha, se puede proclamar provisionalmente al grupo dominante sobre el grupo dominado, imponiendo.

¹ La Sociología, en particular la Sociología de la Ciencia (SC), como disciplina y componente imprescindible para la auto comprensión social, reintroduce el análisis de la génesis y de la estructura específica de esos mundos sociales absolutamente particulares en los que se engendra lo universal y que BOURDIEU, P. (1997: 213) llama campos: “la mayor parte de las obras humanas que solemos considerar como universales –derecho, ciencia, arte, moral, religión, etc.- son indisociables desde el punto de vista escolástico tanto de las condiciones económicas como de las condiciones sociales que las hacen posibles y que nada tienen de universal. Se han engendrado en esos universos sociales tanto particulares que son los campos de producción cultural (campo jurídico, campo científico, campo artístico, campo filosófico, etc.) y en los que están comprometidos unos agentes que comparten el privilegio de luchar por el monopolio de lo universal y de contribuir así, poco o mucho, al progreso de las verdades y de los valores que son considerados, en cada momento, como universales, incluso eternos”.

justificando y legitimando los contenidos y formas de dominación, disminuyendo así el poder de la arbitrariedad cultural. Lo decisivo, pues, para la SC, es analizar racionalmente la dominación. Por ello, la Sociología, más que dar lecciones, facilita armas mediante el conocimiento de los mecanismos e instituciones de la vida social, en pugna con el desconocimiento que implica casi siempre el reconocimiento de lo establecido.

Tales afirmaciones conllevan el reconocimiento de la actividad práctica dentro del campo pedagógico, como una práctica especializada, que trasciende el modelo de la práctica-práctica, para situarse como práctica-teórica que guía el sentido de la práctica misma.

Este sentido práctico permite mostrar el modo de proceder del investigador, actuando como *guía epistemológica* que regula, advierte y alienta ciertas decisiones de carácter metodológico (*modus operandi*) en contra del efecto de la obra terminada, o la obra sin historia (*opus operatum*).

Así pues, como resultado del aprendizaje y sentido práctico del oficio de investigador educativo, adquirido durante mi estancia de formación doctoral en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, Campus Xochimilco), se presenta la tesis denominada: *El Campo Pedagógico en México* (CPM), cuyo propósito consistió en realizar el socio análisis² de la disciplina pedagógica, desvelando el inconsciente social insertado, tanto en sus agentes como en sus instituciones; es decir, se buscó hacer explícito la génesis social de las diferentes formas de interés que están presentes en el campo.

Para la elaboración de la investigación, consideré importante partir de las siguientes premisas:

² El ejercicio del socio análisis se puede entender como un *regreso reflexivo* que realiza el jugador dentro de un espacio de lucha, su *regreso* inicia con el conocimiento de la posición y toma de posición dentro de este espacio, acción que se realiza a partir de la identificación de sus intereses y los intereses de los otros jugadores; los intereses son la lógica que hace funcionar el campo a través de la lucha, los intereses están en relación a la ubicación que han ocupado, que ocupan o pueden ocupar, misma que esta expuesta a la historia, al reconocimiento de la génesis de esas estructuras que le han precedido y de las cuales forma parte en la actualidad, este desarrollo histórico, los coloca como posibles herederos de una tradición. Adicionalmente el socio análisis de la disciplina, permite interrogar la relación entre el espacio de las posiciones ocupadas en el campo por estos jugadores y sus respectivos bienes simbólicos.

1. La ruptura de las nociones o conceptos sustancialistas³, o más sencillamente, la incorporación del modo de pensamiento relacional, que conduce a caracterizar todo elemento por las relaciones que los unen/oponen a los otros, y que nos permiten obtener su sentido y su función.

El pensamiento relacional toma distancia de la lógica de la Teoría de Sistemas (TS), al incorporar la noción *illusio* (interés) y desplazar la noción de *aparato* (instrumento natural o artificial): específicamente en el CPM, se buscó en las relaciones -que establecen sus agentes e instituciones- hacer visible las estrategias invisibles que aplican dichos jugadores para mejorar su *status quo*. Estrategias que se clasifican en adhesión, subversión y/o militancia entre otras.

2. *La objetivación del sujeto objetivante*, ya que al tomar el CPM como objeto de conocimiento, recurrí inicialmente a mis preconociones, saberes, conceptos, prácticas y creencias, que como aprendiz de investigador educativo y pedagogo normalista me distinguen, para hacer de ellos, herramientas básicas de conocimiento, con las que establezco las relaciones primarias de proximidad y distanciamiento con otros agentes e instituciones.⁴

A lo largo de la investigación, uno de los primeros obstáculos, de los que se da cuenta, consistió en superar la acción alejada de la investigación que no considera al sujeto mismo que la realiza. En la medida de lo posible, procuré ubicarme de manera responsable y seria, como un sujeto -y a la vez como objeto de conocimiento- que tiene intereses específicos dentro del campo.

3. Considerar la existencia de los objetos científicos bajo una doble forma, la primera, material o tangible, directamente relacionada con los sentidos de

³ La cuestión: ¿cómo las estructuras sociales quedan constituidas por medio de la acción social?, y, a la recíproca, ¿cómo la acción queda constituida estructuralmente? me permitió romper con la primera impresión sobre el CPM, que se ubica en la belleza o ilusión -tanto objetiva como subjetiva- que proporciona el modelo del *docto ingenuo*, privilegiando todo lo que aparece en primera instancia y que se convierte en una realidad absoluta e inmutable, alejados de todo proceso de análisis y reflexión, como si los objetos siempre hubieran sido siempre así. Tales conceptos fueron los de *unicidad y legitimidad* del CPM, campo *exprofeso* para los pedagogos normalistas. Creencia adquirida y reproducida por la práctica misma de la docencia al interior de la Escuela Normal Superior de México. (ENSM)

⁴ Estoy interesado en conocer y comprender la práctica pedagógica de los agentes e instituciones, a hacer como si ellos se plantearan las preguntas que me planteo a propósito de ellos. Me busco no sólo en mi Historia individual (genética o biológica) sino en mi Historia social (objetivación del sujeto objetivador), de aquello que pertenece a lo universal y que se rigen con leyes propias de cada campo. Busco hacer comprensible y comunicable el sentido práctico de mi condición como jugador.

percepción de quien investiga; y la segunda, simbólica, que es incorporada o inculcada en el agente e institución a través de acciones duraderas, mismas que se traducen en esquemas mentales de apreciación, percepción y acción.

Esta doble existencia fue fundamental en la construcción del objeto científico – el CPM- pues, en ella, descansan la crítica al estructuralismo como corriente positiva, que anula la existencia de los agentes, su historia, sus intereses y estrategias.

Las tres premisas, de orden filosófico, epistemológico, sociológico y antropológico, funcionaron como recursos teóricos, metodológicos, instrumentales y operativos que se conquistaron a lo largo de la investigación, pues, ingresar a comunidades científicas cuyo defensa y proclama de *paradigmas* validados, representó siempre procesos de negociación, ruptura, acomodamiento, disposiciones, posición y toma de posición, y de lo que todo esto implica.⁵

Con respecto a los temas y problemas centrales de la Pedagogía, se puede mencionar que dichos tópicos, son objetos científicos en disputa, estos consagran a los *jugadores* y en ellos descansan la búsqueda de la *autonomía* y *diferenciación* del CPM: así como, el proceso de producción, reproducción y circulación de los bienes simbólicos que ahí existen: adicionalmente del reconocimiento de los intereses específicos; y que de manera frecuente, consisten en la obtención del *prestigio* y reconocimiento de los otros, sus rivales y competidores dentro del campo; es decir, la de hacerse de un nombre y en nombre de ese nombre, actuar con autoridad en materia de ciencia pedagógica.

Al construir el CPM, como un objeto científico propio de la SC o de la Sociología del Conocimiento Sociológico (SCS), fue necesario *problematizar* las condiciones de

⁵ El oficio de aprendiz de investigador bajo la mirada *bourdiana* es un desafío para la Filosofía de la Ciencia (FC), sobre todo cuando el modelo del *estructuralismo* sigue vigente en el campo de la producción científica, convirtiendo al investigador en un ente pasivo de conocimiento, sin Historia y sin el reconocimiento del sentido práctico de los agentes e instituciones. Tal problemática se ve reflejada por la existencia de obras científicas que abordan los objetos de conocimiento como realidades dadas, conceptos y teorías intemporales, sin procesos epistemológicos de ruptura y de reordenamiento; en resumen, sin sujetos creadores y sin responsabilidad alguna con sus obras. Tal dicotomía ha creado la *ilusión* en materia metodológica de que hay razones suficientes para separar procesos que tienen una doble existencia, una material y otra simbólica

posibilidad que existen al interior del espacio de juego⁶, identificar y caracterizar a los *subcampos* de la disciplina: *la investigación y la docencia*, identificar a los jugadores que participan en el campo: *universitarios vs normalistas*, la relación del CPM con respecto al campo de poder: *campo burocrático vs campo editorial*, así como de los *capitales* o recursos de poder con los que participan en la luchas⁷.

En este sentido cabe preguntarnos: ¿Cuáles son las relaciones existentes en la configuración del CPM?, ¿Qué importancia tiene la existencia de un mercado de bienes culturales o simbólicos?, ¿Qué tipo de luchas existen entre las concepciones pedagógicas de docencia versus investigación educativa?, ¿Cómo se manifiestan?, ¿Quiénes participan?, ¿Quiénes son los pretendientes y quiénes son los consagrados del campo?, ¿Quiénes los clasifican y cómo se reconocen entre sí?, ¿Qué importancia tiene para el CPM, el campo de poder que ejercen las casas editoriales?, ¿Qué tipo de relación existe entre las casas editoriales y los agentes inscritos en el CPM?, etc.; interrogantes que no pueden omitir la reflexión de quien participa en dichos procesos. para ello, se recurre a la SC como herramienta disciplinar con la que cuenta todo investigador, buscando en la historia social del campo las relaciones objetivas que lo determinan.

Cada una de las preguntas, se han organizado en cuatro dimensiones de contexto y reflexión, a saber: el mercado de los bienes simbólicos del campo, sobre las relaciones del campo: Docencia versus Investigación Educativa, sobre las relaciones de los agentes e Instituciones o jugadores del campo, sobre las relaciones de los agentes e instituciones o jugadores del campo.

⁶ Todo campo, como lo es, en este caso el CPM, se define como un objeto científico propio de la SC, objeto científico que construye el investigador a través de un proceso creador, que no sólo existe en sí mismo, sino también para sí mismo, como parte de uno y de los otros, ya que al *objetivar al sujeto objetivamente*, es decir, volver la reflexión sobre sí, se manifiestan las condiciones de [im] posibilidad que se tienen para ocupar una posición dentro del mismo.

⁷ Se considero básico documentar el trabajo de socio análisis de la disciplina bajo dos lógicas: la primera, en el sentido histórico –e irreducible a su simple historia – sobre la génesis del campo, su desarrollo o trayectorias de lucha y la verdades transhistóricas que permanecen al interior del campo; y la segunda, determinar las estrategias de relación que los agentes e instituciones se plantean para modificar o mantener el orden establecido al interior del CPM. No es una tarea fácil documentar el trabajo de los jugadores, cuando los intereses de quien investiga son expuestos en el espacio de lucha, porque a veces se niega lo que uno es, a menos que se reconozca lo que se niega.

Y sobre estas cuatro dimensiones, se presentan las razones que justifican o por las cuales se consideró necesario realizar la investigación del CPM.

a. El mercado de los bienes simbólicos del campo.

El mercado de los bienes culturales o simbólicos es un espacio de intercambio donde la lógica no es solamente el beneficio económico, sino que considera la lógica anti-económica que se da en los diferentes procesos de producción y circulación de bienes. El caso particular, de las dicotomías que explican y permiten comprender el polo A *docencia*, y el polo B *investigación*, como sub campos del CPM, es posible registrarlas gracias a la existencia de dicho mercado que posee una doble lógica, la del poder mercantil y la del poder simbólico⁸.

Al respecto, expresa BOURDIEU, P. (1997: 214)

“Estos dos campos son la sede de la coexistencia antagónica de dos modos de producción y circulación que obedecen a la lógica inversa. En un polo, la economía anti-económica del arte puro que, basada en el reconocimiento obligado de los valores del desinterés y en rechazo de la economía (de lo comercial), y del beneficio económico (a corto plazo), priva la producción y sus exigencias específicas, fruto de una historia autónoma; esta producción, que no puede reconocer más demanda que la que es capaz de producir ella misma pero sólo a largo plazo, está orientada hacia la acumulación del capital simbólico, en tanto que capital económico negado, reconocido, por lo tanto legítimo, auténtico crédito, capaz de proporcionar, en determinadas condiciones y a largo plazo, beneficios económicos. En el otro polo, la lógica económica de las industrias y artísticas que, al convertir el comercio de bienes culturales en un comercio como los demás, otorgando la prioridad a la difusión, al éxito inmediato y temporal, valorando por ejemplo, en función de la tirada, y se limitan a ajustarse a la demanda preexistente de la clientela (no obstante, la pertenencia a estas empresas al campo, quedan manifiestas el hecho de una empresa económica corriente y los beneficios simbólicos propios de las empresas intelectuales, si rechazan las formas más vulgares del mercantilismo y se abstienen de proclamar abiertamente sus fines interesados.)”

Esta doble lógica permite obtener la autonomía y diferenciación del CPM, pues el trabajo de sus agentes e instituciones, establece una comunicación relacional con aquellos

⁸ Los jugadores inscritos en el CPM, deben su existencia a los bienes y recompensas que ofrece el mercado que los convoca y reconoce como productores de ciertos bienes culturales o simbólicos, bienes que han sido elaborados bajo la naturaleza de la división social del trabajo, es decir, Bourdieu citado por TIENI (s/a: 7) “el campo de producción y de circulación de los bienes simbólicos, se define como el sistema de relaciones objetivas entre diferentes instancias caracterizadas por la función que cumplen en la división del trabajo de producción, de reproducción y de difusión de los bienes simbólicos.”

jugadores capaces de imponer cierto capital o poder, sobre los capitales que inicialmente poseen.

Uno de los aspectos fundamentales que determina el mercado de los bienes culturales, para el CPM, está determinado por la presencia de diferentes instituciones encargadas de formar profesionales de la Pedagogía, sea en el nivel de Licenciatura, Maestría o Doctorado. La formación de agentes especializados es una competencia específica de carácter institucional, y tal competencia no se da de manera simétrica, sino que, por lo escaso de sus productos, dichos bienes son apreciados en un mercado, donde la lógica anti económica hace visible los intereses específicos que en materia económica han sido negados⁹.

b. Sobre las relaciones del campo: Docencia versus Investigación Educativa

La Pedagogía en su origen ha sido conceptualizada como un saber práctico, que muy pocas veces hace uso de la teoría, dirigiéndose hacia el terreno instrumental de la técnica, es decir, saberes adquiridos *en la y para la* práctica (visión normalista); en tanto que, otra de los enfoques que han enriquecido a la disciplina, critica la ausencia de argumentos de carácter teórico que sustentan dichos saberes prácticos, orientándose al desarrollo de la investigación educativa (visión universitaria)

Para ROJAS, I. (2004: 17)

"En primer lugar, con (la) pedagogía normalista se ubica como señalamiento básico el de la formación pedagógica, estrechamente vinculada a la didáctica, considerada en términos de una preparación teórica-práctica para la intervención especializada en los distintos niveles y secuencias escolares. En la producción discursiva que corresponde a esta categorización se incluyen básicamente el manejo de contenidos de aprendizaje, contenidos metodológicos para la enseñanza, contenidos organizativos y axiológicos sobre la escuela como espacio legítimo por excelencia y la práctica educativa en general.

⁹ Uno de los trabajos recomendados para poder comprender este mercado simbólico en materia pedagógica lo ha realizado Jovita Galicia Reyes (2006), al proponer estrategias para impulsar la profesionalización del trabajo académico en México, particularmente la conformación del mercado académico al presentarnos los estudios de posgrado, como vía para la profesionalización, específicamente al mostrarnos que en la zona centro de la Ciudad de México, documenta 24 centros educativos –tanto públicos como privados– que ofertan estudios relacionados al CPM, sean de especialización, Maestría y Doctorado.

Por otra parte, desde el surgimiento de la pedagogía como disciplina y con fundamento en la Filosofía de la educación normativa y la Psicología; la Pedagogía normalista alude a una práctica concreta (la enseñanza), en un espacio estructurado, con límites definidos y en instancias institucionales específicas, además de quedar estrechamente vinculada al discurso de la didáctica.

En cuanto a la categorización de pedagogía universitaria, en esta acepción se incluyen los conocimientos, producto de la investigación que versa sobre temas y problemas educativos, analizados a la luz de referentes multidisciplinarios (psicológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, históricos) y con enfoques teórico metodológicos diversos. El contexto para situar lo educativo puede ser el encuadre amplio y general en el cual se desarrollen sistemas de reglas, o bien, específico para analizar lo cotidiano, a partir de la complejidad propia de la educación vista como objeto de estudio”

Bajo este razonamiento, el polo A (docencia) y el polo B (investigación) constituyen el principio de diferenciación de la disciplina; en torno a dichas prácticas, los saberes, agentes e instituciones se organizan conformando grupos especializados de conocimiento, tales grupos, dan origen a comunidades académicas dispuestas a argumentar la validez de sus contenidos¹⁰.

c. Sobre las relaciones de los agentes e Instituciones o jugadores del campo

Para el caso particular del CPM, sus jugadores enfrentan el mayor problema en torno a su identidad profesional y a la definición disciplinar, provocando la presencia y actuación de varios jugadores en un espacio que no define sus límites y que permite su ingreso a quien así lo desee.

Estos profesionales que se han formado fuera del campo pedagógico, (pero que intervienen de manera directa en asuntos de orden educativo, bien se les pueden llamar *educólogos o trabajadores de la educación*, término asignado por Alfredo L. Fernández, que sirve de base para diferenciarlos de los pedagogos y de lo que esto implica), son

¹⁰ La disputa que libran las comunidades académicas dentro del CPM, se ve reflejada en los distintos procesos de formación profesional, en las tradiciones institucionales que las sustentan bajo procesos de identidad, ritos y realización de eventos académico-pedagógicos, en los niveles de asociación con distintas agentes e instituciones, que pueden ser de adscripción, fundación o dirección de institutos o centros educativos, en los niveles de reconocimiento y distinción por parte de comunidades científicas altamente prestigiadas, en la producción y comercialización de artículos, libros, diccionarios, investigaciones, impartición de cursos, cátedras y programas curriculares, entre otras formas de lucha.

jugadores que no se reconocen en la concepción de la pedagogía normalista; la docencia, sino en la concepción de la pedagogía universitaria; la investigación¹¹.

Por otra parte, el pedagogo puede ser definido -como cualquier otro profesional- por las prácticas que realiza: es decir, por el conjunto de actividades profesionales que los distinguen y son reconocidos, aunque también por la distancia hacia su objeto de estudio, prácticas que extravían al pedagogo o prácticas que permiten la construcción de objetos emergentes.

Al respecto FERNÁNDEZ, A. (s/a: 1) señala que: "el tema de la práctica profesional de la pedagogía se puede abordar a través de la delimitación e identificación de las prácticas de trabajo, que desempeñan los mismos pedagogos."

Esto lleva a plantearse en la lógica de FERNÁNDEZ, A. (s/a: 1) el siguiente problema:

"Si por el hecho de que los pedagogos o sus sucedáneos profesionales realicen un conjunto de prácticas técnico profesionales, cualesquiera que éstas sean, se podría hablar empíricamente del reconocimiento o la conformación de una profesión, lo cual sería una pretensión diferente a la constitución de una profesión exclusivamente conformada por las características, los propósitos, los contenidos y los métodos de una carrera que se imparta por medio de un plan de estudios."

Sobre esta idea, cobra vigencia y profundidad la reflexión de TENTI, E. (1981: 16) "[que consiste en preguntarse] si a los saberes práctico-prácticos corresponde una pedagogía espontánea, implícita a los saberes, [en tanto que los saberes] cultos [y] objetivados, corresponde una pedagogía explícita y su desarrollo y especialización está ritmada por los procesos generales de objetivación y autonomización del campo del saber."

Sin embargo, esta conquista [representada en ciertos grados] de autonomía, no ha sido lo suficientemente respaldada por los mismos pedagogos.

¹¹ A reserva de la existencia y diferencia entre el pedagogo normalista con el pedagogo universitario, el pedagogo es un profesional de la educación que hace uso de la reflexión para guiar la práctica pedagógica. Definición que establece una diferencia con la idea que señala, que el pedagogo es un profesional que hace uso de la teoría para estudiar y esclarecer la práctica educativa.

Según FERNÁNDEZ, A. (s/a: 3)

“Los profesionales de la Pedagogía existen incipientemente como gremio. La profesión del pedagogo no posee la fuerza gremial propia de otros profesionistas, porque carece de una comunidad integrada por valores propios y compartidos (esto es, vínculos y lazos que se manifiestan con un carácter ritual), porque no cuenta con un campo delimitado (no ambiguo) de ejercicio profesional, porque su capacidad todavía es exigua para reproducirse de forma diferente a la multiplicación de planes de estudio y de reformas a los existentes, porque su incidencia es casi nula en la producción de proyectos estratégicos para la nación y en su baja producción de cuadros de liderazgo, porque tiene un insuficiente poder sobre alguna(s) esfera(s) específica(s) de la sociedad, entre otras cosas.”

Este tipo de reflexiones que apuntan hacia un bajo *capital social del pedagogo*, a la escasa presencia del *habitus de clase o pedagógico*, ha permitido la intervención de otros profesionales, los llamados: trabajadores de la educación, que han impulsado desde otras dimensiones del hecho educativo un conjunto de acciones propias que definen y afirman debe ser *el pedagogo, lo pedagógico y lo relativo al campo pedagógico*. Su poder e influencia se ha consolidado en las estructuras educativas generando las condiciones necesarias para el ejercicio de la dominación.

d. Sobre las relaciones con el Campo Editorial

El CPM, está directamente relacionado con el Campo Editorial (CE), que hace uso de los bienes simbólicos que se producen al interior del campo, coadyuvando al logro del reconocimiento del autor y la obra, orientándose a obtener la ganancia económica y la autoridad científica, que permite hablar con legitimidad sobre algunos asuntos específicos. Se trata de adquirir a través del público, el poder de consagración de los agentes e instituciones que reconocen en las obras mismas, y, en este espacio, como el medio propicio para ejercer con autoridad el poder simbólico.

El CE, agrupa y reconoce el capital cultural y simbólico de los agentes e instituciones, se apropia de los jugadores de tal forma que el vínculo entre el productor y los agentes editoriales, se articulan bajo la correspondencia de colaboración para la reproducción y circulación de los bienes simbólicos¹².

¹² Ante la gran variedad de obras o especies de producción pedagógica, los agentes y sus instituciones no sólo producen desde el campo, sino que una gama de profesionales provenientes de otras disciplinas -extranjeros académicos - participan con las casas editoriales. Sería muy arriesgado afirmar que las obras de producción simbólicas poco están inscritas y correlacionadas en el CPM, pensando que toda producción vale, sin

El editor, es la figura homóloga al marchante del arte o comercializador del arte que existe en el campo literario. su papel consiste en abrir circuitos de comercialización de la obra, es decir, en tanto más próximo al polo comercial, garantiza a los productores una ganancia inmediata en materia económica, porque existe en el mercado agentes e instituciones cautivas que demandan el producto.

Este polo comercial está determinado por el principio de temporalidad, de tal forma que una obra es rentable, si en una unidad de tiempo menor (tres meses), se logran vender un porcentaje superior al 80% de la producción total. en caso de existir un mayor tiempo y un menor número de ventas de la obra, se señala que tanto el autor, como su obra, no son rentables o son poco rentables para la industria editorial, colocándolo en un lugar dentro del campo menor con respecto a otro jugador que cumple las dos condiciones antes señaladas¹³.

Lo que propiamente asegura la relación entre el productor mercado/consumidor, es el tiempo transcurrido en el que se produce, reproduce y se hacen circular dichos *bienes simbólicos*.

En materia del CPM, es importante señalar que la producción de los agentes e instituciones, se encuentra regulada por la firma de contratos específicos con casas editoriales y con las editoriales de las instituciones donde prestan sus servicios laborales. Las casas editoriales en el campo, tienen un interés por contar con especialistas en la materia, la lucha por conseguir los servicios de ellos, vale no sólo por el tamaño de

embargo; sus límites disciplinarios difusos que así lo permiten, de tal forma que sub campos de la Pedagogía representan una oportunidad para intervenir e invertir en ella. Las editoriales amparadas en las reglas de la libre competencia, permiten y promueven la presencia de dichos bienes. Es fácil encontrar obras con títulos directamente relacionados a una temática del CPM, y sin embargo; el contenido, es lo más lejano y desconocido del objeto. Las editoriales promueven la diversidad y en ello el extravío de los núcleos centrales de lo pedagógico, ofreciendo alternativas periféricas, provocando la lectura de obras especializadas para jugadores especializados.

¹³ Uno de de los problemas específicos que presentan los editores sobre la circulación de los bienes simbólicos, se encuentran plenamente identificados con la comercialización y de los mismos. Las casas editoriales se han modernizado con el paso del tiempo, el equipamiento y la tecnología que respalda la reproducción de las obras, constituye el eje rector de posicionamiento en el mercado. No basta la política del marketing, la velocidad con la que den respuesta al consumidor es vital. Los contratos entre las editoriales y los jugadores se rigen por la temporalidad de producción de la obra. La misma actividad editorial es un poder simbólico diferenciador y unificador del campo.

revisiones de las obras, sino del acompañamiento del capital cultural, social, político y científico de quien dictamina. Es decir, el poder simbólico de la firma.

Las formas de consagración que adquieren ciertos agentes e instituciones en el CPM, poco han sido estudiadas, ya que los contratos celebrados entre los agentes de las industrias del campo editorial con los jugadores del campo son contratos privados; el cuestionamiento que se le hace a ciertos agentes e instituciones de carácter público, consiste en señalar que varias producciones o bienes simbólicos, son realizadas bajo condiciones institucionales, es decir, autorizadas y pagadas con el erario público, pero que son explotadas económicamente bajo el poder de la iniciativa privada.

Una vez expuestos argumentos sobre la importancia de construir el CPM como un objeto científico, en materia metodológica, se consideró oportuno hacer uso, en la medida de lo posible, la propuesta elaborada por Bourdieu, P (1997); que señala la existencia de tres etapas o fases de trabajo científico, a saber: el reconocimiento del politeísmo, agudeza de los métodos particulares y uso de la vigilancia epistemológica en las operaciones realizadas¹⁴.

Para dar cuenta de lo antes expuesto, se construyó de manera hipotética el siguiente argumento: la constitución del *Campo Pedagógico Mexicano* está determinada por las condiciones de posibilidad que tienen sus agentes e instituciones para ocupar una *posición* dentro del espacio social y simbólico del juego¹⁵. Tal posición resultado de sus luchas,

¹⁴ La primera fase hace alusión a la capacidad que tiene todo investigador por maravillarse de un universo de saberes y procedimientos metodológicos sobre el objeto de estudio, de ahí su fuerza en establecer la vinculación metodológica de forma interdisciplinaria, por lo que no se habla de camino, sino de un conjunto de caminos. La segunda fase corresponde al enclasmiento de los agentes e instituciones que hacen al clasificar y hacer uso de determinados métodos o técnicas para delimitar sus objetos, capturar información y procesarla. Cada investigador, al estar enclasmado, manifiesta signos de pertenencia a una comunidad científica y hace evidente sus creencias, enfoques, métodos e instrumentos. Cada jugador enclasmado, porta sus bazas, con respecto a otros jugadores. Finalmente, el ejercicio de la vigilancia epistemológica, da cuenta de los procesos de operacionalización de las categorías teóricas y de análisis contenidas en las hipótesis (teórica central y de trabajo).

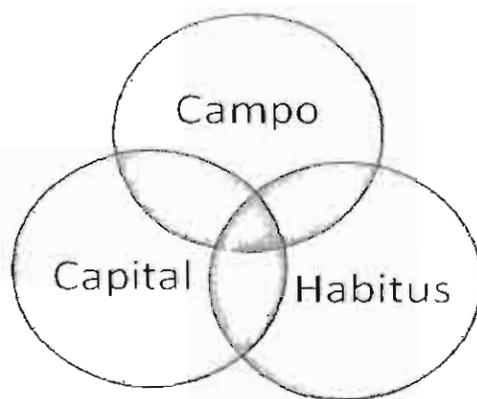
¹⁵ El concepto de campo alude a la constitución en el espacio social de esferas relativamente autónomas en función de sus principios de regulación, de sus valores particulares y del tipo de bienes (capital) que se juegan en ellas. Nuestro CPM, al estar dividido en fracciones de clase, es aun tiempo un campo de fuerzas y un campo de luchas, donde estructura e historia se amalgaman. Así pues, el constructo hipotético busca el origen de la razón, no en una facultad humana, es decir: sino en la historia misma del campo de esos microcosmos sociales singulares donde los agentes luchan, en nombre de lo universal, por el monopolio legítimo de lo universal.

representa los *intereses* generales y particulares de la clase social a la que pertenece, producto de su *trayectoria histórica*, mismos que se manifiestan en los diferentes procesos de *producción, reproducción y circulación de bienes culturales*¹⁶.

Profundizando en la hipótesis teórica, el diseño de la misma no fue construido bajo el modelo matemático de análisis de correspondencia, instrumento que frecuentemente es empleado para dar cuenta de las puntuaciones estadísticas que obtienen ciertos fenómenos de estudio, en específico para ubicar en un espacio gráfico las distancias o diferencias con respecto de una variable con otra. Este instrumento útil y potente fue descartado debido a consideraciones metodológicas y epistemológicas que anulan la extensión del análisis de los conceptos campo, capital y habitus; en su lugar se optó por emplear la representación del modelo relacional que proporciona la teoría de conjuntos.¹⁷.

Este modelo, permite comprender la particularidad y generalidad de lo que cada concepto aporta al CPM. (Ver gráfico)

Grafico 1. Modelo relacional del CPM.



¹⁶ La hipótesis teórica central, se construye a partir de las categorías conceptuales de campo, capital y habitus. Cada una de ellas determina y es determinada por el alcance de los aspectos empíricos que pueden mostrarse al interior del CPM, su operacionalización y tratamiento esta dada por el desagregado del modelo relacional.

¹⁷ Actualmente no se cuenta con un modelo metodológico válido y universal que represente de manera matemática los conceptos de campo, capital y habitus, su complejidad radica en que la noción de interés y el principio no pensado de cálculo por el cálculo mismo, rechacen toda acción aritmética. Será una aproximación el modelo de correspondencias el que defina en un espacio cartográfico puntuaciones diferenciales. En específico, la crítica que realizó es al modelo propuesto por Velasco Yañez David (2005) que realiza a través de su modelo: (habitus) (capital) + campo = práctica, una aproximación a la visión de la teoría práctica elaborada por Pierre Bourdieu.

Donde, el campo es el espacio social y simbólico en el que se expresan relaciones de fuerza y sentido por parte de los jugadores que luchan por ocupar una posición dentro del mismo. El capital y sus diferentes especies de capital son los recursos o bazas que proporcionan poder a los jugadores, su manera de cuantificación esta dada por su valor en volumen global y específico. Y el habitus, definido como una matriz de fondo donde los esquemas de percepción, apreciación y acción concuerdan con las demandas objetivas que le solicitan el campo con las estructuras subjetivas del agente e institución.

Particularmente para el CPM, sus indicadores son: jugadores provenientes de las tradiciones normalistas y universitarias, dichos jugadores se ubica en polos opuestos, los primeros en el polo A la docencia, los segundo, en el polo B la investigación. Sus luchas son de carácter histórico, dado la naturaleza o génesis de las instituciones, (trayectorias históricas); el saber pedagógico cumple diferentes proyectos políticos, para los normalistas la ideología impuesta desde el campo de poder del naciente Estado mexicano, estará ligada al servicio y reproducción de saberes, prácticas y modelos educativos de homogenización de las clases populares y medias; en tanto que para los universitarios, la autonomía y libertad de cátedra constituirá las bases teóricas para fundamentar a través de la investigación, la limitación del saber pedagógico como enseñanza. (Ciertas verdades transhistóricas)

Sobre la naturaleza del capital o tipos de capital que poseen los agentes, -cultural, social, económico y simbólico- se enuncia como indicadores, la posesión del capital cultural objetivado bajo tres formas: capital institucionalizado, referido a títulos o diplomas que proporciona la escuela; capital incorporado en las disposiciones mentales y corporales, referidos a contenidos inculcados por la acción pedagógica como, la identidad, comportamiento y defensa de sus creencias; y capital objetivado en forma de *bienes culturales*, referidos al gusto, a la herencia, a la vestimenta, lugares de esparcimiento y recreación.

El capital social, algunos de sus indicadores estuvieron asociados a las formas y procesos de ingreso, permanencia y movilidad en grupos o redes especializadas del quehacer pedagógico. Las asociaciones, fundaciones, membrecías y/o reconocimiento por

la obtención de un premio o distinción única o con gran valor en el campo, constituyen formas de posicionamiento y liderazgo. Destaca de este tipo de capital social, un capital especializado como lo es el capital político, que se distingue. Así pues, para los jugadores del CPM, este capital cobra vigencia con la identificación de pertenencia a comunidades como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE, A.C. pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores del consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SNI-CONACYT), Perfil del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMIP), entre otros.

Con respecto al capital económico, aspecto difícil de estudiar, se logró obtener, gracias a la suma de los conceptos, montos y percepciones que reciben los agentes con base al concepto 07 (sueldo base), que publica la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) en su Catálogo de presupuestos 2008-2009. Aunado a la suma de percepciones por la participación de dichos agentes en Programas como el Estímulo al desempeño Docente; más ingresos por participación en el SNI-CONACYT; más participación en el PROMEP.

Como resultado final, no de la suma o multiplicación de los capitales, obtuve la noción de capital simbólico, que consiste para los jugadores del CPM, en el reconocimiento de ciertos agentes e instituciones especializados (público) del ejercicio legítimo de poder ejercer su autoridad pedagógica como poder válido para hablar con autoridad. Es decir, de ejercer el monopolio de los saberes y prácticas pedagógicas que están en disputa. Tal poder simbólico descansa en las creencias que están en juego, que sirven para determinar lo que culturalmente es legítimo.

Con respecto al habitus de los agentes e institución, se buscó a través de la información proporcionada en las entrevistas bajo la técnica de historia de vida, el inconsciente que guía las elecciones o el sentido práctico de sus elecciones y acciones, al dividir el campo donde se encuentran ubicados, siempre como resultado de las relaciones o luchas en las que participa o han participado.

Cabe señalar que, por el *habitus*, los jugadores del CPM pueden modificar el campo o espacio social de juego, ya que su poder es simbólico, poder basado en el reconocimiento y autoridad de quien los dirige y representa¹⁸.

Así pues, las categorías e indicadores que sustentan la construcción del CPM, nos señalan que las categorías de campo, capital y *habitus*, deben ser integradas al marco de comprensión y explicación bajo la noción de unidad y no como conceptos aislados unos de otros.

Por otra parte, se informa que se seleccionaron 10 agentes e instituciones, bajo la técnica de sujetos voluntarios, para participar en la investigación. Los agentes elegidos son: Prof. Jesús Farfán Hernández, Profr. Néstor Santos Ríos, Dra. Verónica Nava Avilés, Profra. Leticia Montes Rodríguez, Prof. José Monroy Monroy, M. en C. Eduardo Aguilar Pérez, Profr. Salvador Cano Rodríguez, Prof. Constantino López Matus, Prof. Pablo Castillo Álvarez y el vendedor de libros C. Ernesto Pérez López.

Los investigadores seleccionados no responden necesariamente al criterio de consagración, sino al principio de proximidad y empatía que reduce, en cierto modo, *la violencia simbólica*, sobre lo que puede controlarse consciente o inconscientemente en el proceso de la comunicación, por lo que hay que actuar, en ciertos casos, sobre la estructura misma de la relación (y, con ello sobre la estructura del mercado lingüístico y simbólico) y, por lo tanto, sobre la elección de las personas interrogadas.

Adicionalmente, a estos agentes, se consideró importante consultar diversas bases de datos especializados en materia de investigación, donde destacan los siguientes agentes e instituciones: Emilio Tenti, Eduardo Weiss, Ángel Díaz Barriga, María de Ibarrola, Guillermina Waldeg, Teresa Yuren, Marcela Santillán, Axel Didrikson, Pablo Latapi, Carlos Ornelas, Rosa Nidia Buenfíl, Teresa Pacheco Méndez, Eduardo Remedi Allione, Alicia Colina Escalante y Raúl Osorio Madrid, María de Lourdes Velázquez Albo y Olivia Mireles Vargas, Eduardo Ibarra Colado, María Luisa Ileana Rojas Moreno, Guadalupe

¹⁸ Un jugador, agente o institución, comprometido con el juego y con un gran capital simbólico, tiene garantizada una presencia y reconocimiento en todo el espacio, sea este general y/o particular, en los coloquios, congresos y encuentros académicos y/o de investigación que permiten con facilidad identificar a los investigadores consagrados, a ellos, se les distingue y clasifica en el trato, atención y ubicación según sea este tipo de capital.

Teresina Bertussi. Emma E. Paniagua Roldán. María Ángela Torres Verdugo, Edwin Rojas Gamboa, Lozoya Meza Esperanza. José Manuel Juárez. Sonia Comboni Salinas. entre otros. Así como de las instituciones: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco). Instituto Politécnico Nacional (IPN-DIE-CINVESTAV). Escuela Normal Superior de México (ENSM). Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Consejo Mexicano Investigación Educativa (CMIE A. C), la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANAIEM).

La temporalidad para el registro de la información comprendió el periodo de enero de 2008 a enero de 2009, en los lugares donde están radicados los agentes y sus respectivas instituciones.

Con base en lo anterior, defino que la entrevista es una búsqueda constante de sentido, que es el encuentro de las relaciones que establecen los agentes y las instituciones en un campo determinado. Es una disposición inicial que va configurando la aceptación del discurso¹⁹.

En la realización de las entrevistas de vida o estudio de las trayectorias de los agentes e instituciones se adaptó el instrumento elaborado por Alicia Colina Escalante y Raúl Osorio Madrid aplicado en el Campo de la Investigación Educativa (CIE) (2005). (Ver Anexo 1)

Para el caso del CPM las variables a considerar están determinadas por el género, la posición económica, estado civil, profesión de los padres y viejas variables que caracterizan en su conjunto el *statu quo*²⁰.

¹⁹ El instrumento de entrevista, considero a la técnica llamada *historia de vida*, entendida, a decir de BOURDIEU, P. (1999. 74) como: "una historia, y una vida, es inseparablemente el conjunto de los acontecimientos de una existencia individual concebida como una historia y el relato de esta historia."

²⁰ En la sociedad operan principios de diferenciación, representaciones a partir de las cuales se estructura una distinción social. En tanto estas representaciones estructuran un orden social, se erigen en formas invisibles de poder. Funcionan como verdaderos principios de poder, de un poder muchas veces invisible, al que tenemos que hacer visible, mediante la reflexión de los intereses que se callan o se disimulan.

El procesamiento de la información, fue realizado bajo la técnica de asociación y presencia discursiva de las categorías, consistente en relacionar la fuerza y el sentido de los enunciados que plantean procesos de identidad y diferenciación. Se busco establecer para los normalistas las cargas discursivas que homologan sus prácticas en torno a la docencia; en tanto que para los universitarios se profundizaron en la génesis de las diferencias en los sistemas de producción, reproducción y circulación de bienes culturales propios de la investigación. Este principio metodológico de unidad/diferenciación discursiva permitió ir configurando las oposiciones epistemológicas y sociológicas que se establecen a partir de grupo específico, como lo es el CPM.

La información, adicionalmente fue tratada y representada bajo cuadros o series históricas, que permitieron dar seguimiento a las trayectorias de producción y circulación de ciertos bienes. Esta información de naturaleza cuantitativa, sirvió de base para poder expresar juicios de carácter crítico con respecto a las condiciones específicas en las que fueron producidas, específicamente el análisis de las posiciones y tomas de posición con respecto a temáticas específicas dentro del CPM.

A manera de síntesis, se puede mencionar que la investigación sobre el CPM quedo conformada por cinco capítulos, a saber: Capítulo I. La fuerza y sentido de la Teoría General de los Campos de Producción Simbólica, Capítulo II. Estado del conocimiento sobre el Campo Pedagógico en México, Capítulo III. La lucha histórica como motor del Campo Pedagógico en México, Capítulo IV. El campo Pedagógico Mexicano, y el Capítulo V. El Campo Editorial como campo de poder que determina al Campo Pedagógico Mexicano.

En el capítulo I. La fuerza y sentido de la Teoría General de los Campos de Producción Simbólica, se define y asume *el uso de la teoría* de manera práctica reflexiva, como un diálogo permanente entre el hacer y el conjunto de herramientas conceptuales disponibles, es decir, en la formas en las que el diálogo se produce, se organiza y se aplica.

El uso de la teoría, a decir, de TENTI, E. (1993:12)

“Se puede entender, no sólo como conocimiento hecho, sino y sobre todo como conocimiento apto y necesario para producir un nuevo conocimiento. Esta es una concepción instrumental de la teoría que se asocia con la idea de un lenguaje, es decir con un conjunto de categorías relacionadas y explícitamente formuladas que funcionan como *modus operandi* orientando la mirada, proponiendo objetos de análisis y estrategias de resolución de problemas científicos.”

De manera complementaria, se incorporó la figura metafórica que realiza Michel Foucault de la teoría, al compararla como: una *caja de herramientas*, tal comparación está orientada a la profesionalización (operativa-instrumental) del investigador, es decir, a la formación y promoción de un oficio (BOURDIEU, P. y WACQUANT, L.; 1995: 14), a la cual significa que no habrán de reparar, como dijera el mismo Foucault acerca del pensamiento de Nietzsche, en utilizarlo, deformarlo, hacerlo gemir y protestar”.

La Teoría General de los Campos de Producción Simbólica (TGPCS) elaborada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, y aquí, empleada en la construcción del CPM, se finca, por una parte, en la búsqueda de relaciones, particularmente sobre las relaciones *de fuerza* y las relaciones *de sentido de las prácticas* -las prácticas pedagógicas-, que consisten en aprehender la lógica que ponen en marcha los agentes sociales que producen su quehacer, que actúan en un tiempo y en un contexto determinado; y por otra parte, se alude a la problemática que se plantea en la Sociología de la Ciencia (SC); la de los condicionamientos sociales que afectan la producción del investigador, en la medida en que éste forma parte de un espacio de juego: el campo científico²¹.

Evidentemente, en toda investigación educativa existen posiciones de orden teórico-conceptual que enfrentan a los agentes e instituciones, dedicadas a ésta práctica. Una de las polémicas, reside en el uso de la teoría o la construcción de la misma.

²¹ El tema de investigación de manera inmediata remite a la teoría, existen en las disciplinas teorías pequeñas, medianas y de gran alcance. El investigador recurre a estos marcos teóricos para guiarse en el trayecto de la investigación. Cuando decidí investigar el campo pedagógico, necesariamente me acerque a la teoría de los campos del sociólogo francés Pierre Bourdieu, que orienta el estudio de las realidades sociales, al profundizar en la comprensión de la actuación de los sujetos, no sólo en su descripción, sino al incorporar el conocimiento de la red de relaciones objetivas entre los agentes y su instituciones. Lo anterior permite integrar el análisis de las características sociales, culturales y de pensamiento de los pedagogos a una visión estructural y funcionamiento del campo pedagógico.

Para algunos investigadores como: GOITZ, J. y Le COMPTI, M. (1988: 57) señalan: “que su uso (la teoría) puede ser al inicio, en medio o incluso al final de la obra precisando que existen pequeñas, medianas y grandes teorías”: para BUENFIL, R. (2006: 36) “los usos de la teoría en la investigación educativa, en particular, [*la práctica científica de la pedagogía*] es [una] producción de conocimientos dentro de ciertos cánones de validez consensuados por una comunidad científica”. mismos que pueden ser usados según las necesidades e intereses; Buenfil, muestra al menos siete tipos de uso de la teoría por parte de los investigadores, cada uno de ellos ampliamente caracterizados y aplicados en diferentes momentos de nuestra historia.

El capítulo II. Estado del conocimiento sobre el Campo Pedagógico en México, se hace referencia a los saberes, actores e instituciones propios del campo, a partir de un estudio de carácter exploratorio y descriptivo, se muestra la presencia de varios jugadores e instituciones que han tomado como objeto de estudio al campo. Estos jugadores han sido clasificados y/o *enclasados* en el marco de la vida institucional, espacios que representan condiciones de posibilidad para producir y reproducir sus obras.

Al tomar distancia de mi objeto y al usar artefactos, considero al igual que TENTI, E. (1993: 1) que:

“Hacer estados del conocimiento es un trabajo difícil y de alto riesgo y comentarlos también. Sin duda, no se trata de una tarea simpática tomar como objeto a quienes tienen costumbre y profesión de objetivar a los demás. Menos aún, lo es someter a examen a los colegas productores de conocimientos acerca de la educación. Pero cuando hablamos de estados del arte, - o estados de conocimiento - en ciertos campos del saber o cuando hacemos sociología del conocimiento científico intentamos reflexionar acerca de nuestras propias prácticas como intelectuales productores de significaciones. Pero el que hace el examen también debe ser examinado, es decir, el que mira también debe caer en el campo de la observación. Sólo de este modo la Sociología del Conocimiento deja de ser una especie de vigilancia inquisitorial que bien puede degenerar en variadas formas de terrorismo intelectual”.

Durante el desarrollo de este capítulo se revisaron diferentes fuentes de información en documentos impresos y electrónicos. El propósito central que tiene este apartado consiste en ir mostrando la gran variedad de producciones realizadas en torno al CPM, las distintas estrategias y enfoques metodológicos que se han utilizado para abordar

la complejidad del tema. la empatía teórico metodológica que existe entre los productores y sus obras. la distinción que marcan los autores. las obras y sus capitales en la producción y reproducción de los mismos, la disposición. posición y toma de posición de los agentes e instituciones con respecto a sus competidores. pero sobre todo. ir mostrando el proceso de construcción y conquista de la [relativa] autonomía y diferenciación del campo.

En el Capítulo III. La lucha histórica como motor del Campo Pedagógico en México. se da cuenta de tres periodos históricos específicos como lo es el Porfiriato. la Revolución Mexicana y el México Pos revolucionario (1880-1930), el Periodo de Consolidación y Crisis (1930-1970) y el Periodo Moderno y Contemporáneo (1970-2000): en cada uno de los periodos, existen diferentes intereses que hacen distinto el objeto de la Pedagogía, siempre identificando. corrientes, autores. métodos y técnicas. así como de instituciones participantes en el campo. Podemos afirmar que no hay una Pedagogía única. ni mucho menos nacional, sino un conjunto de pedagogías regionales, caracterizadas en la temporalidad específica de CPM.

Es preciso señalar que las relaciones que se dan entre la Historia y la Sociología son relaciones imbricadas unas con otras, lo cual nos lleva afirmar que el CPM no fue y no ha sido el mismo a lo largo del tiempo, sin embargo, para la comprensión del mismo no he considerado necesario realizar un estudio histórico de la educación mexicana como lo han realizado ya otros autores con –éxito- anterioridad, agentes como los son Meneses (1980). Vázquez (1984), Solana (1981) y Tenti (1984), entre otros.

En contra parte, el propósito radica en ubicar y describir el origen o génesis del campo como una condición imprescindible de los intereses que guiaron la lucha entre jugadores, mismos que continúan presentes en ciertas comunidades científicas y en diferentes producciones.

Si bien el estudio de instituciones tales como: las normalista y universitaria. representan inicialmente los polos de lucha. es justo señalar, que al interior del naciente Estado mexicano, se gestará un movimiento de separación entre actores políticos que



trasladarán sus luchas al campo educativo, siendo la Pedagogía un **objeto en disputa**. Básicamente la lucha se dará desde la dimensión institucional, donde la Universidad Nacional de México definirá la dirección de la Pedagogía hacia la investigación y en contraparte, la Escuela Normal Superior se centrará en la docencia, como instrumento del Estado para conformar la pretendida y anhelada Unidad Nacional.

Esta forma de entender el recorrido histórico del CPM, privilegia las estrategias de lucha que adoptan las comunidades científicas y el reconocimiento de los puntos de inflexión (cuando los intereses aparecen) que permiten a los agentes e instituciones tomar posición con respecto a lo que está en disputa.

Los puntos de inflexión marcan rupturas con respecto a las formas de ver y hacer el trabajo pedagógico, cada periodo muestra la presencia de jugadores cuyo interés puede ser heredado a la siguiente generación, por lo que podemos observar la continuidad de ciertas temáticas en diferente tiempo, haciéndome afirmar que lo que cambia son los jugadores y los beneficios conquistados en las luchas anteriores, obteniendo como consecuencia la lucha por ciertas verdades transhistóricas.

Cabe advertir, que este trabajo, sólo es un recorte de la realidad histórica, en el que se usó el conocimiento histórico desde una visión *externalista* de la ciencia, donde se privilegian los condicionamientos sociales que permiten la posibilidad de éxito que tienen los jugadores. Las luchas en torno a lo pedagógico, son luchas ideológicas que han permitido comprender la génesis del campo.

En el Capítulo IV. El campo pedagógico en México, se presenta el estado actual de la distribución y ocupación de posiciones de los **agentes** e instituciones que participan en el juego, entendido como un espacio social y simbólico.

No es un recuento de inventario o de suma de bienes, sino de un proceso de construcción social, en este apartado se documentan las estrategias adoptadas por los

grupos dominantes así como de las estrategias de incorporación hacia las comunidades o instituciones con mayor prestigio.

Comunidades como: el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados del IPN, el Instituto de Investigaciones Educativas y Sobre la Universidad, la Escuela Normal Superior de México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así como de agentes o jugadores como: Pablo Latapi Sarre, Eduardo Weiss, Rosa Nidia Buenfil, Alicia de Alba, Mario Rueda, Carlos Órnelas, José Manuel Juárez, Sonia Comboni, María de Ibarrola, Ángel Díaz Barriga, Teresa Yuren, Eduardo Ibarra, Jesús Farfán, Néstor Santos entre otros autores que son clasificados y distribuidos en el campo de acuerdo a su volumen de capital global y específico.

En este apartado se incorporó con mayor presencia los argumentos empíricos obtenidos en las entrevistas, ya que dichas aportaciones confirmaban o desmentían en ciertos casos las formas de percepción y apreciación de los intereses que están en disputa.

Lo rescatable de este capítulo, consiste en materializar y exponer a los agentes e instituciones en las diferentes luchas de las cuales ellos son *herederos*: la limitación que se tiene por hacer evidente sus intereses, es la disposición misma de los jugadores, ya que no muy fácilmente estos consagrados se muestran cómo son en la realidad.

Y es precisamente a través de las entrevistas a jugadores con cierto grado de reconocimiento que nos aproximamos a los intereses que de manera velada exponen estos jugadores. La parte visible favorece de manera inicial al descubrimiento de las disposiciones de los jugadores, gracias a esta técnica de entrevista fue posible, develar a partir de estas formas visibles los intereses invisibles que los movilizan. De tal forma que el objeto aparente, como lo es el CPM es complementado con el ejercicio del socio análisis de la disciplina.

Y en el Capítulo V. El campo editorial presente en el Campo Pedagógico Mexicano. se presentan el trabajo que realizan las casa editoriales. referidos a la publicación y arbitraje de artículos y/o reseñas de libros.

Su realización consideró la importancia de mostrar la lógica y funcionamiento del Campo Editorial como un campo de poder. entre otros campos. qué condicionan y determinan el éxito y reconocimiento de los jugadores que aspiran a ocupar un puesto de mayor jerarquía al interior del CPM.

Para realizar este trabajo, fue necesario asistir a Ferias nacionales e internacionales de Libro. donde destacan la presencia de editoriales como el Consejo Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG), así como editoriales como: Plaza y Valdés. Editorial Trillas, Ed. Siglo XXI. Ed. Oxford, Ed. Fondo de Cultura Económica. Ed. Paidós. Ed. Pax México. Ed. Alfabeta. Ed. UNAM, Ed. UAM, Ed. SEP. entre otras.

Adicionalmente se presentan editoriales de Revistas como la Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE). la Revista Perfiles Educativos de la UNAM. la Revista de la Escuela Normal Superior de México (ENSM); así como, la consulta en el periódico La Jornada y su suplemento que edita el Observatorio Ciudadano de la Educación.

Estos trabajos son importantes en el marco del campo de poder al que están sometidos los agentes e instituciones del CPM, pues, el trabajo de dictamen y publicación no es un trabajo simple de aceptación, ya que debe pasar por un examen riguroso de análisis y crítica. donde los jueces o comisiones dictaminadoras imponen ciertos puntos de vista a la obra, de tal manera que no todo documento esta terminado, su aceptación para ser publicado debe contener dos juicios de aceptación: el técnico y el social.

En torno al campo editorial, existen ciertos obstáculos como lo son: los derechos de autor, la comercialización y la rentabilidad de la obra. El primer tema, tiene que ver con la autenticidad del texto, es decir, que el documento no sea copia de otro documento. esta actividad de plagio o robo de las ideas y escritos, en el campo editorial es de suma

preocupación. porque las ideas son bienes o capitales susceptibles de ser incorporados bajo ciertas tecnologías que impiden apreciar cuando una obra es auténtica o copia de otro texto.

El segundo tópico. se refiere a la lógica comercial, que consiste en vender el producto en una unidad de tiempo menor, que puede ser de un mes a tres meses, garantizando así, el beneficio económico, para quien escribe y para quien lo vende. Así pues, todos ganan, el productor, el vendedor y el consumidor. La comercialización se mide por el volumen de ejemplares vendidos; para ello, se realizan estudios de mercado, donde pronostican el éxito o fracaso de la obra, al consultar al público sobre los intereses y demandas que tienen en torno a la obra y autor que publica. Si el autor no es conocido o su obra poco interesa, la pérdida en materia económica la tiene que asumir el editor. Por tanto, el trabajo del editor, tiene que trascender el contenido técnico para impulsar el trabajo de posicionamiento social del productor, es decir, le abre espacios para comunicar la obra y en consecuencia al autor. (Presentación en ferias de libros, asistencia a talleres, conferencias, coloquios o en plazas comerciales)

Y el tercer tópico, se refiere a la rentabilidad de la obra, que consiste en el uso y nivel de recomendación de la obra misma, es decir, cuando los textos se ocupan en clases o en documentos especializados para fundamentar ideas, proyectos o resolución de problemas. La rentabilidad de la obra, tiene el reconocimiento social, es decir, que el público lo reconoce como algo valioso y lo recomienda porque previamente ha mostrado su valor.

Para que una obra sea rentable, debe cubrir las expectativas y necesidades de un público en específico, su rentabilidad es también un gusto, por que se lee lo que nos interesa y causa placer. La lectura de la obra, por tanto, trasciende el modelo de la lectura por encargo, no se lee sólo lo que se nos indica, sino también lo que nos interesa, porque el autor y la obra forman parte de un mundo vivo y próximo al público al que se dirige. El autor va creando a su público, porque los públicos consagran con la compra de su obra al autor, y esta relación permite la autonomía y diferenciación del campo.

Bajo estos tres tópicos, se presenta el campo editorial como campo de poder que subordina la producción del CPM.

Al término de los cinco capítulos de la obra, se incluyen el apartado que contiene las conclusiones obtenidas en el marco de la investigación, mismas que se desarrollaron con base a la respuesta específica de las preguntas generales y particulares inscritas a lo largo de la obra.

Las conclusiones a las que he arribado, están orientadas a señalar que el CPM, es un campo de reciente conformación cuya autonomía y diferenciación se encuentra asimétricamente construido, siendo el polo B de la Investigación, un subcampo cuya producción, reproducción y circulación de bienes culturales determinan el quehacer del polo A, la docencia, dado el reconocimiento y poder simbólico que han ganado sus agentes e instituciones en las estructuras de poder, particularmente por la relación de proximidad, colaboración, planeación y evaluación de lo educativo con el Estado mexicano.

Tal relación de subordinación y consagración que ha otorgado el Estado mexicano a los jugadores del CPM, específicamente a los investigadores, funciona por la existencia y participación de los mismos en una serie de instrumentos, normas, programas y tecnologías que premian y estimulan de manera económica el quehacer de lo pedagógico. Premio o estímulo que sale del acuerdo o contrato laboral, para colocarse como principio de distinción y diferenciación de una práctica.

En tanto que, la subordinación y enclasmiento que otorga el Estado mexicano a los jugadores del CPM, específicamente a los que sólo ejercen la función de docencia, funciona por la existencia y participación de los mismos en sistemas de regulación salarial donde los dos grandes detentadores de poder económico y simbólico: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la misma SEP, negocian y determinan el valor de la práctica pedagógica.

Este primer acercamiento, resulta de las observaciones, registros y tablas de medición y puntuación que se desprenden del quehacer pedagógico, de las formas en las que percibimos, apreciamos y participamos en el CPM.

Al develar este interés, las actuaciones de los jugadores pueden ser medidas, registradas y valoradas con el ejercicio de ciertas prácticas sean en la docencia o en la investigación. El CPM, nos ofrece un mosaico multicultural de prácticas, valiosas y complejas, nos muestra territorios que poco han sido explotado y puntos de concentración históricos, siguen privilegiando los apuntes que señalan diferencias entre el origen y práctica de sus agentes e instituciones; el mercado simbólico que detentaba con mayor cobertura, me refiero al mercado escolar, empieza a compartir sus espacios con el campo editorial, particularmente se prevé la presencia de casas editoriales en todos los centros escolares, no sólo en el nivel superior.

El mercado se habrá en concordancia con las políticas globales de los grandes capitales, siendo la escuela una unidad geoeconómica de referencia, donde existe una demanda real y potencial de los saberes culturales que ahí se producen y reproducen, saberes que pueden emanar de las experiencias de la docencia o de la propia investigación. Al estar abierta esta veta, no podemos afirmar que el subcampo dominante como lo es la investigación, continúe ejerciendo el poder que tiene sobre la docencia, porque el nuevo escenario se inscribe ahora en el aula y no en los centros e institutos de investigación.

Otra de las consideraciones finales que se desprenden de la presente investigación, esta referida a la continuidad de la lucha entre universitarios y normalistas, la cual esta orientada a señalar que la rivalidad se acrecentará en el espacio laboral, dado que la competencia producida por los procesos de selección, acreditación, certificación y evaluación de las prácticas, demandará un perfil especializado que garantice los objetivos y propósitos de la clase demandante.

El habitus de clase, que se construye a partir de la clase, esta ritmado por tradiciones y formas de incorporación al servicio, pese a que los normalistas ya no cuentan con un

ingreso directo al sistema como trabajador, su preparación supera los procesos de formación de los universitarios, no se conoce un currículum, fuera del currículum normalista que forme cuadros especializados que requiere el Estado mexicano, por lo que la universidad ha implementado programas emergentes que le demandan sus egresados para competir en el mercado cultural que ofrece la escuela.

Así los egresados universitarios inscritos en el CPM, orientarán a su institución sobre las acciones estratégicas que le imponen los sistemas de profesionalización. La solidaridad universitaria, es un proceso de comunicación, que va sus unidades o células básicas en servicio hacia sus órganos reproductivos: en tanto, que la solidaridad normalista, esta asociada a las trayectorias de vida de sus agentes e institución. Por lo general, esta relación esta dada en relaciones de parentesco, relaciones de proximidad y afinidad de clase, por identidad en los procesos y ritos de formación. La lucha entre normalistas y universitarios no es una ficción, es el motor del CPM.

Finalmente, para la comprensión y consulta de la información expuesta en la tesis, se agregaron dos anexos, mismos que sirven para profundizar al objeto de estudio.

CAPITULO I.

LA FUERZA Y SENTIDO DE LA TEORÍA GENERAL DE LOS CAMPOS DE PRODUCCIÓN SIMBÓLICA.

La elección metodológica para emplear o dar uso a una teoría en cualquier disciplina, siempre es una elección que esta relacionada de manera directa con la trayectoria de quien la interroga.²² creando nuevos acercamientos que originalmente no habían sido considerados con anterioridad o en prácticas inmediatas: es decir, es una nueva necesidad que implica responsabilidad de quien tiene la habilidad y oficio para emplearlas y dialogar con realidades que demandan una mayor articulación entre lo que se ha dicho y se puede seguir diciendo²³.

En mi caso, el primer acercamiento, con la Teoría General de los Campos de Producción Simbólica (TGPCS), elaborada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, y con otras teorías, consideraban, por lo general, una defensa de mis certezas, creencias y ciertos razonamientos propios de la lógica positivista; criterios que hasta cierto momento, me habían dado resultado, ya sea, para explicar o comprender algunos fenómenos o para hacer de ellos un escudo que sirviera para rechazar otras posibilidades de racionalidad, pero sobre todo, porque no habían conflicto en mi práctica docente y de investigación; Para algunos, tales obstáculos eran mis *demonios* o miedos hacía lo desconocido, lo que me

²² Ahora bien, con ello, la experiencia y la teoría sirven para enmarcar y caracterizar el tema, sin embargo, también lo atrapan y lo determinan. El tema debe ser considerado como un pre-texto, en él se inscriben la historia de los sujetos vinculados a su contingencia. El tema proporciona *identidad* al investigador, anuncia su pertenencia a un campo del saber. Lo compromete consigo mismo, porque *es* el reconocimiento del sujeto con su historia de vida, y esto es bueno. Sin embargo, poco se le puede pedir al investigador en su hacer, su racionalidad ya esta determinada, la esperanza es que no este muerta, aunque paradójicamente necesariamente deba de morir, generando así una ruptura. Morir de vida, vivir de muerte.

²³ La crítica más fuerte al uso de la teoría como lo es la TGPCS de Pierre Bourdieu, para la construcción del CPM, fue y ha sido de manera recurrente, responder al cuestionamiento: ¿cómo apropiarme de los conceptos y nociones tan complejos y elaborados en un tradición de investigación específica como lo es el pensamiento francés, que analiza y critica su sistema cultural en general, y en particular su sistema educativo, bajo las armas propias del socio análisis, para el caso mexicano? Tarea nada simple, si consideramos, que mi trayectoria en el terreno de la investigación se ha construido bajo el modelo de la transposición, por lo cual, el obstáculo manifiesto esta dado por la experiencia y (ab)uso de la teoría. Comentaré que este trabajo no se realiza de una vez y para siempre. El diálogo es permanente, con momentos de silencio, con interlocutores cargados de significados provenientes de territorios propios de la disciplina, con los beneficios que ofrece contar con un teoría de gran alcance, pero sobre todo con la contratación empírica de los conceptos, considerando como punto de partida y ruptura, las pretendidas leyes universales que están presentes en el campo.

hacían aferrarme al pensamiento seguro, y así, evitarme la posibilidad de construir nuevos referentes. Ahora puedo expresar, después de haber vivido un proceso de ruptura que, la teoría, aunque sólo ofrece certezas mínimas con relación al universo que estudia, deja una gran veta de otros universos directamente relacionados unos de otros, sin poder explicar o comprender del todo²⁴.

Sin embargo, para confirmar el viejo adagio que señala: *Nada dura para siempre. lo único eterno es el cambio*, en las siguientes líneas relataré tal camino y así poder argumentar que la teoría regresa a su condición de método. Y particularmente para fundamentar el CPM, ya que, me oriente al estudio de las realidades sociales, al profundizar en la comprensión de la actuación de los sujetos, no sólo en su descripción, sino al incorporar el conocimiento de la red de relaciones objetivas entre los agentes y sus instituciones. Lo anterior me permitió integrar el análisis de las características sociales, culturales y de pensamiento de los pedagogos a una visión estructural y funcionamiento del CPM

El interés teórico, parte por conocer la lógica del funcionamiento de los campos de producción simbólica, en este caso, el campo pedagógico, coincide con lo que señala BOURDIEU, P. (2002: 11) "quisiera determinar aquí cómo esas leyes se especifican en el caso particular del campo científico: más precisamente, qué condición (es decir, a que condiciones sociales) de los mecanismos genéricos como los que rigen en todo campo de aceptación o la eliminación de los nuevos ingresantes o a la competencia entre diferentes productores, puede determinar la aparición de esos productos sociales relativamente independientes de sus condiciones sociales de producción como los son las verdades científicas. Esto es, en nombre de la convicción, ella misma producto de una historia donde hay que buscar la razón de un progreso paradójico de una razón en toda histórica y sin embargo irreducible a la historia".

²⁴ En este apartado de la investigación, el CPM, de manera inmediata remite al uso de la teoría, donde se puede señalar la existencia en las disciplinas y entre las comunidades científicas, de teorías pequeñas, medianas y de gran alcance. Esta clasificación, es un punto de partida que actualmente está en debate en las producciones científicas, no hay respuesta única ante la elección metodológica de su uso. El acuerdo dominante entre dichas comunidades apunta a que la teoría debe ser considerada como una herramienta del diálogo, y no como una catequesis recital, acuerdo que va desplazando la noción de marco teórico de la investigación y en consecuencia la transcripción de la teoría.

Para tal propósito, el proceso de ruptura del conocimiento y pedagogía espontánea, se constituyó en el punto de llegada de la experiencia y la teoría, porque sólo así se puede pensar (*"cogito"*) de otra manera, es decir, empezar a dudar realmente de lo que existe como producto de la investigación, esta información me permitió computar, es decir procesar información, "pensar la información" (*"cogito computo ergo sum"*).

Esta ruptura²⁵ liga la certeza con el error, porque en un primer momento metodológico no es suficiente el conocimiento (cualquiera que fuera) para explicar y comprender la extensión del mismo, ya no necesitamos el marco conceptual, sino matrices conceptuales en las que se gesten un nuevo ser.

De manera inicial, expresó que la TGCPs es una teoría de gran alcance realizada no sólo bajo la dimensión de una disciplina, sino contra la simplificación o determinismo que se hace bajo la división social del trabajo, donde se privilegia la especialización del conocimiento, y que por tanto, anula al sujeto como objeto de conocimiento, colocando su actuación bajo condiciones inertes e intemporales.

La Ciencias Sociales en general y la Pedagogía en particular, son disciplinas cuya existencia es de doble naturaleza: la formal o material y la espiritual o simbólica. Esta doble existencia es el punto de ruptura con las nociones sustancialistas, tradición heredada del pensamiento escolástico. La ciencia, sobre todo la ciencia natural, basó su relativo éxito, en la construcción de conceptos o nociones centrados en la fuerza que proporciona el objeto sobre el sujeto de conocimiento, depositando en la estructura mental y corporal creencias y conceptos que hacían funcionar las cosas y a las personas, sin encontrar resistencia.

²⁵ La ruptura convoca en su organización interna a los investigadores, que asisten a ella en busca de explicaciones y comprensiones que el mundo de la experiencia no satisface su espíritu, sino que genera nuevas inquietudes, pero, es aquí donde el encuentro de diversos sujetos cognoscentes imprimen una carga ideológica definitoria, dado que por un lado el historiador de la ciencia ve un fenómeno y registra el acontecimiento como un hecho verdadero; para el epistemólogo, la existencia del hecho no necesariamente debe ser verdadero, debe penetrar al fenómeno mismo para otorgar juicios de validez y confiabilidad del conocimiento.

Este desplazamiento del sujeto activo por el objeto pasivo, se conoce como carga de información o carga de contenido, cuyo fin consistía en *dislocar* el poder mágico de la creencia teológica o mítica hacia los conocimientos de la ciencia: es decir, los conceptos sustancialistas que provienen del campo religioso, son sustituidos por los conceptos sustancialistas del campo de las ciencias naturales.

Este tránsito, debemos reconocer no fue y no ha sido simple o pacífico, sino complejo y con base en las luchas entre campos.

Las Ciencias Sociales, inicialmente fueron conducidas bajo el paradigma de la racionalidad científica, pero pronto sus objetos científicos chocaron con tal propuesta, demandando un estatus epistemológico diferente. Para lograr tal propósito, la respuesta, no estribó en la búsqueda de la profundidad de la especialización propuesta en las Ciencias Naturales, sino en el develamiento de los intereses o las relaciones que se establecen al interior de los microcosmos disciplinarios; es decir, la búsqueda se centró en la génesis de las condiciones de posibilidad que hacen surgir a los agentes e instituciones capaces de imponer su criterio de verdad en torno a ciertas verdades en disputa.

A la TGCPS, la interrogué como pedagogo normalista, bajo las nociones de campo, capital y habitus, para poder entender la lógica del funcionamiento y sentido del CPM. Al ser hijo de la disciplina pedagógica asisto a la fiesta que en su nombre se celebra, y reconozco la presencia de otros agentes e instituciones de naturaleza pedagógica, (universitarios y normalistas) pero diferenciada.

Al estar *juntos, pero no revueltos*, expreso: que la noción de campo, es una construcción histórica y simbólica, dado que su conceptualización responde a las nociones de quien define y construye tal espacio de juego. Es decir, el punto de vista crea el objeto. Para el CPM, el campo, inicialmente lo puedo definir como el lugar donde se produce y reproduce el saber pedagógico, siendo las IES, las estructuras formales o *estructuras estructuradas* que funcionan como *estructuras estructurantes*, encargadas de la formación inicial de dichos agentes.

En síntesis, campo, capital y *habitus* forman la triada conceptual que permitieron ir construyendo el CPM como objeto científico, y en consecuencia, su uso no se encuentra localizado en un apartado y mucho menos en la definición única de lo que implican, sino que son empleados permanentemente para ejemplificar y fundamentar el trabajo teórico y empírico.

1.1 El campo: un espacio de juego histórico.

El CPM, es un espacio social y simbólico, espacio que está institucionalizado, que contiene saberes y prácticas legitimadas sancionadas por el Estado mexicano, cuyo poder se impone de manera material en la constitución de cuerpos especializados encargados de la reproducción y circulación de ciertos bienes culturales.

Este tipo de trabajo que realiza y sanciona el Estado mexicano, se efectúa gracias a la existencia de un conjunto de reglas o normas que regulan la profesión o práctica pedagógica. Al hablar de la noción de campo, necesariamente remitimos nuestros conceptos a experiencias de localización. El lugar es un espacio físico determinado, mismo que nos permite describir su entorno y su centro. El lugar otorga identidad y puntos de referencia con respecto a otros lugares. Para poder comprender, pero sobre todo hacerse comprender sobre el lugar donde cada agente e institución, -incluyendo el lugar que ocupa uno mismo dentro de ese campo-, es indispensable mostrar las costumbres, ritos, apuestas e inversiones que realizamos al interior del CPM.

Por una parte, se encuentran los jugadores normalistas, cuya tradición profesional y práctica nos remite al quehacer de la *docencia*, en tanto que para jugadores universitarios el ejercicio de la *investigación* se constituye en su centro profesional. Será a partir de estas dos grandes tradiciones y prácticas profesionales entorno a las cuales se pueden ubicar ciertos intereses y diferenciar en el polo A la docencia y en el polo B la investigación.

Los dos polos agrupan a los agentes e instituciones y los distribuye en ese espacio físico a partir del volumen global de capital y el volumen específico de dicho capital. Así

pues. lo que determina el lugar en el campo se puede definir desde dos ópticas. la de los intereses que están en disputa desde cada polo. y de los capitales que están presentes en el juego.

A decir de BOURDIEU, P. (1998: 30) "El campo es un espacio social. construido de tal modo que los agentes o grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación eficiente: el capital económico y el capital cultural."

El campo al ser una construcción social. se convierte en una construcción histórica. pues el campo distribuye a los jugadores normalistas bajo la tradición de su génesis. al servicio de un proyecto político definido y conducido por el Estado mexicano. que consiste en la reproducción de un sistema cultural determinado. basado en la hegemonía de un cuerpo de saberes y prácticas legítimas que proporciona la escuela. el reconocimiento de una lengua nacional y un sistema simbólico de prácticas controladas y conducidas por sus agentes e instituciones; a diferencia de los jugadores universitarios. que apoyados en los sistemas disciplinarios determinan la práctica educativa con la investigación del hecho educativo. proporcionando explicaciones y modelos a los que se debe subordinar la pedagogía nacional.

La lucha en el CPM, existe por la presencia de los intereses manifiestos por estos dos grupos de jugadores e instituciones, al manifestarse la lucha y por lo que se lucha. se puede definir al CPM, como la práctica profesional que prescribe el hacer de la enseñanza. su investigación e innovación dentro de un contexto determinado por el campo de poder al que esta expuesto.

Profundiza el mismo BOURDIEU, P. (1997: 319)

"El campo de poder es el espacio de las relaciones de fuerza entre agentes e instituciones que tienen en común el poseer el capital necesario para ocupar posiciones dominantes en los diferentes campos (económico y cultural en especial). Es la sede de luchas entre ostentadores de poderes (o de especies de capital) diferentes, como las luchas simbólicas entre los artistas y los burgueses del Siglo XIX, por la transformación o la conservación del valor relativo de las diferentes especies de capital que determina, en cada momento, las fuerzas susceptibles de

ser comprometidas en esas luchas.” (...) “como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes e instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) –cuya posición implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)”

La génesis del campo y sus procesos de transformación, hacen evidente que las estructuras que se manifiestan en el campo son estructuras vivas, que están habitadas y que en ellas existen ciertos intereses que funcionan como apuestas. así pues, el campo estructuralmente está en movimiento, que sus lugares son puntos de referencia provisionales, en la cual los jugadores se ubican con respecto a sus competidores conforme las apuestas los convocan o mejor dicho cuando las apuestas o disputas valen la pena luchar.

El campo da cuenta de las trayectorias de los jugadores, cada una de las trayectorias que definen la presencia de tal o cual agente o institución, es una herencia que se define por la defensa de ciertas verdades transhistóricas que están en disputa. La herencia normalista reside en la fuerza del discurso político y práctica de políticas oficiales que el Estado mexicano ha impreso en los diferentes planes en materia educativa. La constante que se puede observar en los diferentes gobiernos posrevolucionarios hasta nuestros días consiste en pensar que el servicio de la educación generará progreso y bienestar a los ciudadanos.

Otra constante del discurso es la unidad nacional del pueblo mexicano, para la cual no ha dudado de incorporar en su sistema educativo valores en torno al amor a la patria, defensa de los grupos vulnerables: obreros y campesinos, la defensa de su soberanía y la exaltación de sus próceres –recientemente la solidaridad y la defensa de los derechos humanos-

Si observamos las trayectorias de los jugadores normalistas, encontraremos que existe correspondencia entre el discurso oficial del Estado con las prácticas pedagógicas, en específico, con la docencia, dado que el origen y género de sus agentes no entra en contradicción con su historia; Es decir, la práctica pedagógica de la docencia, es una

herencia directa de las clases posrevolucionarias –obrero-campesinas- que aportaron a través de distinguidos maestros, experiencias, saberes y decisiones importantes para asumir la responsabilidad que demandaba el país.

Esta trayectoria de los agentes determinara la naciente clase burocrática del Estado mexicano, pero en específico, la gran alianza del Estado mexicano con los maestros o jugadores normalistas se da con una de las cinco reformas del artículo tercero constitucional, particularmente la de 1934, con el ex Presidente General Lázaro Cárdenas (1934-1940).

Para poder comprender la importancia de este periodo, en específico del vínculo transhistórico de la defensa de un discurso y práctica pedagógica como lo es la docencia, es importante entender que la noción de servicio y apostolado que se ha intentado en los últimos años desplazar por otros agentes, adversarios del normalismo, consiste en el reconocimiento del sentido de vocación como un llamado a servir. En este llamado que nos hace el poder que sustenta al Estado mexicano, es decir, el pueblo que lo elige, se retraduce nuestro sentido de servicio con aquellos que demandan este servicio, la educación.

Así pues, la trayectoria es un regreso a la clase de origen, pues la figura del maestro y la maestra son formas culturales legítimamente aceptadas como lo son el *patriarcado* y el mismo *matriarcado*. De este modo, el polo A de la docencia, se construye como resultado de las trayectorias de sus agentes capaces de introducir en sus esquemas subjetivos las condiciones objetivas que demanda el CPM.

No así para los jugadores universitarios, pues su origen no fue de clase obrero-campesina, y sí burguesa e intelectual. La universidad fue conservadora y ajena a la lucha revolucionaria, su distanciamiento fue real y la trayectoria de sus agentes se fincó en las elites que proporcionaban la generación del 1929 o de los siete sabios. Tal trayectoria de manra inconsciente sigue vigente para ciertos grupos que hoy la integran.

En el CPM, el otro polo B. el de la investigación. ha marcado su distancia con respecto a la docencia, al existir centros especializados para desarrollar tal práctica. el campo se ha visto diferenciado con respecto a los instrumentos, programas y estímulos que le han permitido a los universitarios tomar distancia con respecto a sus adversarios. Tal apoyo. se ha concretado con el respaldo de políticas especializadas en privilegiar y otorgar mayor reconocimiento en circuitos fuera del campo escolar, siendo la novedad circuitos editorialistas y niveles de citación en sistemas de registro y publicación.

La investigación ha sido premiada y reconocida con un valor adicional con respecto a la docencia, tal diferenciación entra en el mercado de los bienes culturales diferenciado por su escasez y posibilidades desiguales de distribución y apropiación. Es aquí donde se puede localizar las trayectorias de los agentes universitarios. La misma universidad ha extendido sus límites de legitimidad escolar para relacionarse con el campo de la comercial de las producciones. La sociedad del conocimiento ha tocado este subcampo de la Pedagogía, creando condiciones propicias para la autonomía y funcionamiento.

Si esto es correcto. el CPM, funciona a través de un sistema diferenciado de recompensas económicas a favor de la práctica de la investigación educativa. siendo la docencia una actividad de alta trascendencia política para el Estado mexicano, pero marginada y excluida del sistema de recompensas y reconocimiento que ofrece la actividad científica de la investigación.

La cultura y saber legítimo de la Pedagogía, como lo es la investigación ha quedado excluido para la clase normalista, pues su origen. estructura y políticas de desarrollo profesional que le permitan incursionar en ese ámbito son escasas y mayoritariamente se han incubado en instituciones universitarias, determinadas por la trayectoria de sus agentes e institución²⁶.

²⁶ Dentro del CPM, la génesis da cuenta de procesos diferenciados de dos clases de pedagogos, normalistas versus universitarios, durante su desarrollo tales diferencias aumentan, en específico para los universitarios la investigación va acompañada por recursos adicionales y estímulos de productividad, promoviendo conductas de competencia y procesos de identidad basados en el individualismo. La investigación educativa cuenta con el recurso económico que permite trasladar agentes e instituciones y sus prácticas. Es decir, son invitaciones al juego del lado universitario

Y, no es que, un maestro normalista, no pueda acceder a la cultura legítima de la investigación, sino que las estructuras, programas y apoyos van etiquetados para aquellos agentes cuyo habitus de clase les permite tomar ventaja en el juego de la competencia científica. El Estado mexicano, poco se ha preocupado por dotar de condiciones favorables para equilibrar las acciones del campo, dejando la responsabilidad a los agentes normalistas para acortar la distancia.

La lucha en el campo, definida y caracterizada por las trayectorias de sus jugadores, por las disputas que existen en su interior, nos muestra un campo elástico, cuyo pronóstico apunta a una separación conceptual de lo que debemos entender como Pedagogía, pero a su vez, tal elasticidad retorna a su núcleo debido a las prácticas, en específico al ejercicio de la docencia, ya que no se ha logrado consolidar asignaturas de investigación –educativa– en el currículo de la educación básica, siendo el Estado mexicano como una opción dentro del mercado laboral. Es decir, profesionales de la pedagogía inscritos en el mercado escolar, ejerciendo la docencia.

1.2. Los capitales o bazas que portan los agentes e instituciones.

La noción de *campo* es relacional con el concepto de *capital*, entendido éste como un recurso que da poder, como un bien distribuido de manera no equitativa sino diferenciada, como una propiedad única y variable que poseen y desean incrementar los jugadores²⁷; este capital, a decir de BOURDIEU, P. (1997: 29) “es el conjunto de las propiedades incorporadas, incluyendo la elegancia, el desahogo o incluso la belleza, y el capital bajo sus diversas formas, económica, cultural, social, [político y simbólico] constituyen bazas que impondrán tanto la manera de jugar como el éxito en el juego.”

²⁷ La lucha a la que asisten los jugadores no es una simulación, ya que previamente se han preparado en diferentes espacios y tiempos, adquiriendo capitales, es decir, recursos que son y dan poder. Los capitales pueden ser exhibidos o estratégicamente guardados para ser usados en momentos críticos o definitorios dentro de la lucha. Los capitales de los jugadores que se encuentran inscritos en el CPM, son signos de distinción para quien los porta y para quien es capaz de reconocerlos.

Es claro que el capital o mejor dicho los capitales definen en gran parte las estrategias de lucha e inversiones. los capitales van en incremento y en perfeccionamiento durante las confrontaciones. ya que dichos capitales son recurso de poder. que funcionan específicamente en momentos claves de la lucha misma

Cada capital fue adquirido durante diferentes momentos específicos de nuestra vida. sea por herencia o por conquista. Los capitales son principios de diferenciación. son atributos que se han incorporado en nuestra mente y cuerpo y que sirven para expresar nuestra forma de sentir. gustos, prácticas y elecciones. Cada capital es en si misma una apuesta y reconocimiento a las condiciones particulares o específicas de los jugadores que lo portan.

Los capitales son objetivamente reconocidos por condiciones tanto objetivas como condiciones subjetivas, cada capital negado o reconocido determina toma de posiciones con respecto a quien los detenta, sea de inclusión o de exclusión. Los recursos presentes en el campo son capitales susceptibles de ser conquistados o incorporados gracias a la existencia de capitales iniciales con los que parten las apuestas del juego.

Cada capital en su particularidad va unido a las formas de reconocimiento. percepción y apreciación de los jugadores inscritos en el CPM, mismos que sirven para eliminar la arbitrariedad que pueda existir en torno a la distribución de los agentes e instituciones por las puntuaciones que obtienen en el sistema de registro y medición de los capitales. Los agentes e instituciones han aceptado participar en circuitos de medición de sus prácticas, con las limitantes de lo que esto implica. El CPM, ha aceptado tales reglas de juego, en las que se incluyen instituciones y estímulos económicos tales como el SNI-CONACYT, o la Beca del Estímulo al Desempeño Académico, Perfil PROMEP. entre otras políticas.

Los capitales entran en una dinámica donde su tasa de convertibilidad es todo un arte, pues gracias a las estrategias de adhesión e intercambio pueden pasar de un capital cultural a un capital social, o un capital económico y/o finalmente a un capital simbólico.

El *capital cultural* es el conjunto de obras, bienes materiales y simbólicos producidos por el hombre a lo largo de su permanencia en la tierra. Todo lo que representa algo y tiene sentido para el hombre es cultura. La cultura es un saber, destreza, habilidad, costumbre, valores, afectos y sentimientos que se materializan en los campos de producción simbólica, tales como el arte, la literatura, lo religioso, lo científico, entre otros.

El *capital cultural*, puede presentarse en tres formas: primero, incorporado a las disposiciones mentales y corporales; segundo, objetivado en forma de *bienes culturales*; y tercero, institucionalizado al estar reconocido por las instituciones escolares como ocurre con los títulos académicos.

A decir de BOURDIEU, P. (2008:3)

“El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo formas de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinarias, los cuales son las huellas o la realización de teorías o críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural –que supuestamente debe garantizar- las propiedades totalmente originales.”

La primera forma que adopta el capital cultural incorporado a las disposiciones mentales y corporales como el resultado de la acción educativa que ejerce la familia a través de la inculcación de acciones duraderas o mejor conocidas como el *habitus* primario. Estas disposiciones mentales son la herencia cultural que se manifiesta por las formas de introducir el lenguaje, las normas y el estilo de vida. La familia constituye el centro de la acción educativa, en ese espacio se validan gustos, formas de convivencia y sociabilización, vestimentas y formas de conducir el cuerpo. (Gatear, caminar, hablar y comer)

Esta actividad que parece algo natural o dado en la genética o dimensión biológica, trasciende el sentido de lo natural, para incorporar lo social en el cuerpo del agente, de tal manera que el origen del agente suele determinar un conjunto de posibilidades reales de éxito, debido al espacio o núcleo familiar donde se encuentra ubicado.

El agente está expuesto a las condiciones físicas y sociales de la familia. Esta es determinada por ambiciones o proyectos que la familia le impone, sea la continuidad de la profesión o su mejoramiento: los esquemas mentales son formas de visión y división del mundo. El juego se hace hombre porque incorpora la historia de la familia en la disposición del jugador.

La segunda forma, objetivada en los bienes culturales, para el CPM, está determinada por las prácticas legítimas que ofrece la presencia de sus jugadores en eventos artísticos-culturales, la asistencia y reconocimientos en foros especializados e internacionales donde se privilegia la originalidad de su conocimiento global en materia educativa, asistencia a museos, gustos por la presencia y visita de centros de distinción, teatros, cine, conciertos y restaurantes.

Estos bienes culturales son apropiaciones o estilos de vida donde se pueden imponer sus formas de apreciar y actuar en espacios diferentes, y no sólo en el CPM, pero que en el CPM, cobran un valor adicional. Los bienes culturales que les son reconocidos a los jugadores operan en el sistema de creencias y valores simbólicos que sus adversarios son capaces de reconocer.

La tercera forma, objetivada en la posesión de títulos o diplomas centra gran parte de la constitución del CPM, ya que los diplomas obtenidos en las instituciones, tanto normalistas como universitarias, o tanto públicas como privadas, o si se prefiere, tanto de nivel de pregrado, como de nivel de posgrado, no poseen el mismo valor. La lucha por los títulos permite que el CPM extienda sus límites.

El CPM, se ha construido sobre esta diferencia marcada por la presencia de instituciones encargadas de otorgar documentos oficiales que validan las tradiciones legítimas del saber y práctica pedagógica. En un polo se pueden colocar los títulos cuyo valor superan a los títulos devaluados o con menor reconocimiento. El nivel de inversión por parte de los agentes e instituciones está determinado por indicadores cuantitativos como los son: número de titulados, número de egresados o nivel de eficiencia terminal.

El valor agregado del título es su poder simbólico que permite a las instituciones obtener prestigio y reconocimiento por la actuación y demanda de sus agentes. El poder de la institución se inscribe en el poder y grado de reconocimiento que puede realizar un agente dentro del CPM.

En tanto que el *capital social*²⁸, es el resultado real y potencial de las relaciones sociales posibles que establecen sus agentes e instituciones entre sí y fuera de sus círculos. El *capital social* inicia con la familia y se extiende a los jugadores dentro del campo a partir de afinidades. Los rivales potenciales dentro del campo se identifican según las cartas de presentación y/o recomendación de quienes los promueven, los rivales o competidores que son los *pares*, se conocen por el camino previamente recorrido.

El grado y cantidad de pertenencia a círculos pedagógicos, entendidos como comunidades especializadas del saber y práctica pedagógicas ha permitido al CPM consolidarse como un campo relativamente autónomo, así comunidades como el COMIE A.C., el SNI-CONACYT, la misma SEP, o instituciones como la UNAM, el DIE-CINVESTAV, la UPN, la UAM, la ENSM son imprescindibles en la distribución de este capital social.

La fuerza que da el capital social al CPM, cubre a todos los agentes e instituciones, pues existen vínculos invisibles que comunican el respeto y sentido de acompañamiento en la lucha misma entre las comunidades que integran el campo. Se trabajó en el tiempo con ellos y contra ellos. La fuerza que da el colectivo al agente, es la fuerza de la especie que distingue a cada individuo que la constituye.

El *capital político*, es una especie de *capital social especializado*, se da en las estructuras del Estado y específicamente en las formas de gobierno. Al igual que los otros

²⁸ Resulta muy importante revisar el trabajo de Ramírez (2005) *Tres visiones sobre capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam*, documento que reconstruye de manera sistemática el concepto de capital social como fue elaborado por cada autor, de manera particular para el CPM, se usará el concepto propuesto por BOURDIEU, P. (2001: 16) "que explica diferencias residuales ligadas, grosso modo, a los recursos que pueden reunirse, por procuración, a través de las redes de relaciones más o menos numerosas y ricas."

capitales depende de la posición dentro de una estructura de poder, y se materializan en todas las formas burocráticas para acceder y proteger la información o los bienes.

La diferencia del capital político con el capital social manifiesto en el CPM, poco está documentado, aunque varios maestros e investigadores reconocidos han ocupado puestos de representación popular, poco se puede señalar que tal distinción o conquista se deba al reconocimiento que proporciona el CPM, porque en caso de ser así, estaríamos pensando que las asociaciones - cualquiera que esta sea – destinarían su objeto social hacia la obtención de poder político, cuando en realidad, las comunidades científicas, entre ellas las pedagógicas, están orientadas a la obtención del monopolio de las ciertas verdades científicas.

El *capital económico* se inscribe en las disposiciones y el lugar que tienen dentro del campo los agentes e instituciones que invierten sus bienes y prestigio para impulsar o para detener una obra. De tal manera que los conceptos clásicos de la economía, tales como oferta y demanda son el resultado histórico de quienes están interesados en la producción, distribución y consumos de los bienes. El capital económico varía según sea el agente e institución, que participa dentro del campo, no es lo mismo contar con el apoyo de una editorial que pagar por el registro de una obra a la editorial.

Cabe reconocer, que la última lógica dentro del CPM, es la lógica comercial, dado que el desinterés por el interés, es el verdadero interés. Interés económico negado y por tanto legitimado desde discursos de servicio y apostolado, o interés de lo benéfico que es el saber por el saber mismo.

El *capital simbólico* es aquél que se logra reunir después de la adquisición de los otros capitales. Es el prestigio acumulado o poder adquirido por medio del reconocimiento de los agentes del campo. La presencia de cualquier capital es un capital simbólico, dado que puede imponer y/o reforzar los argumentos o posiciones de quienes están en la lucha. La imposición de esta fuerza legítima y legitimadora, es una fuerza adicional que logra imponer una visión del mundo.

A decir de BOURDIEU, P. (2002 : 7)

“El capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier especie de capital: físico, económico, cultural, social) mientras sea percibido por los agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales que están en condiciones de conocerlo (de percibirlo) y de reconocerlo, de darle valor [...] Más precisamente, es la forma que toma toda especie de capital cuando es percibida a través de las categorías de percepción que son el producto de la incorporación de las divisiones o de las oposiciones inscritas en la estructura de la distribución de esta especie de capital.”

Un jugador comprometido con el juego y con un gran capital simbólico, tiene garantizada una presencia y reconocimiento en todo el espacio, sea este general y/o particular, en los coloquios, congresos y encuentros académicos y/o de investigación que permiten con facilidad identificar a los investigadores consagrados, a ellos, se les distingue y clasifica en el trato, atención y ubicación según sea este tipo de capital²⁹.

Los capitales son instrumentos de lucha que son aplicados conforme a las estrategias que adoptan los jugadores según la posición ubicada dentro del CPM, así los capitales se van incrementando y diferenciando cuando por sus usos, sean estos de dominación o de subversión, otorgan el reconocimiento y legitimidad de sus prácticas.

Los capitales no son únicos e intemporales, cada uno de ellos, ha contribuido a fundamentar la posición de los jugadores al interior del CPM; gracias a la relación de proximidad y compromiso entre agentes e instituciones, se puede determinar bajo un sistema de medición la rentabilidad, valor y posición de dichos jugadores. Esta perspectiva, que privilegia el modelo de Robert K Merton, ha sido aprovechada por órganos de clasificación y jerarquización de las prácticas y de los jugadores.

El poder simbólico que permite a los jugadores figurar en los circuitos de alto reconocimiento es un poder inscrito en la naturaleza y peso de general y específico de los capitales, algunos de estos, si se pueden clasificar, medir y registrar, sin embargo, no todos

²⁹ El *capital* que poseen los jugadores por tanto homologa y excluye *el sentido de las prácticas* en los jugadores, ya que es poco común identificar en las comunidades científicas la *hermandad* de las comunidades cristianas primitivas, en las que todo lo que poseían y obtenían como resultado de su trabajo era puesto en común, a *disposición* de los demás. Y es precisamente esta *disposición* de los jugadores la que se constituye como la *génesis* de todo interés, de toda lucha y de toda forma de organización social. La *disposición* es el *habitus* del jugador.

los capitales pueden ser aprehendidos bajo la lógica cuantitativa. ya que algunos de estos capitales superan la visión sustancialista del cálculo por el cálculo mismo.

El capital simbólico es el reverso de todo capital material o tangible, existe como una doble propiedad o cualidad ontológica del objeto. es decir. es el resultado del reconocimiento de las formas de hacer y entender una práctica: tal capital simbólico es acumulable y no transferible de jugador a jugador. pero si funciona a favor de ellos.

El capital como instrumento de la lucha es una extensión del cuerpo. ya que el juego hecho hombre o incorporado de manera socializada en el hombre impone una fuerza con respecto de otro instrumento. o mejor dicho sobre otro cuerpo. Pensar en los capitales de los jugadores, implica necesariamente pensar en la herencia o en la conquista histórica de los mismos. Cada capital tiene por función perfeccionar el cuerpo y brindar ventajas a los jugadores en el momento de la lucha.

El reconocimiento de los capitales entre los jugadores impone siempre un punto de vista. pues la lucha obedece a reglas y regularidades. así se garantiza que la lucha entre agentes e instituciones cumplan con pactos de honor, ya que no tiene mérito imponerse en la lucha cuando los capitales son desiguales, tal triunfo se percibe como un abuso y queda empañada la victoria. El campo, regula esta lucha, ya que el mismo campo de manera estratégica e invisible o no consciente convoca y coloca a los jugadores en condiciones de lucha. En una lucha donde el poder simbólico se impone de manera simbólica, se otorga reconocimiento al vencedor, pero donde. el poder queda en condición material, sólo queda frustración para el vencedor y paradójicamente. loas y gloria al perdedor, por haber enfrentado en condiciones desventajosas una pelea donde pocas o ninguna posibilidad tiene de ganar, y ahí es donde los capitales aumentan o disminuyen su valor.

Oficio de investigador o Habitus de clase.

Finalmente, la noción de *habitus*. Ningún otro concepto es tan complejo en sí mismo como lo es el de *habitus*, su construcción no se ciñe y cierra en una teoría, sino que su potencia y alcance lo convierte en una noción difícil de aprehender, pero fácil de percibir en la práctica de los agentes e instituciones. El *habitus* está dado antes de nacer en la carga genética de nuestros padres, y continúa en la carga cultural que habita en forma de *acto y potencia*: antes, durante y después de nuestra vida. El *habitus* es indivisible en la materia y visible en los campos de producción simbólica, opera conforme un dispositivo inconsciente de regulación y creación.

El concepto de "*habitus*" según BOURDIEU, P. (1997: 32)

"Tiene como función dar cuenta de la unidad de estilo que une a la vez las prácticas y los bienes de los agentes o de una clase de agentes. El *habitus* es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son producto, los *habitus* están diferenciados pero también son diferenciantes. Distintos, distinguidos, ellos también son operadores de distinción ponen en juego principios de diferenciación diferentes o utilizan de modo diferente los principios de diferenciación común."

El *habitus* de los agentes dentro del campo desequilibra aún más las fuerzas, tal parece que el *habitus* es un recurso que se anuncia al inicio del juego o por estrategia se incorpora en momentos específicos para inclinar la balanza. El *habitus*, visualiza el campo y lo divide en zonas de ataque y defensa, es decir, adopta estrategias específicas para actuar según sean las condiciones de lucha, dado que se traducen en formas específicas de dominación y resistencia.

El *habitus* es el resultado de una acción inculcada de manera duradera en el sujeto, a partir de las condiciones objetivas de la vida social o clase a la que pertenece, el *habitus* responde a la capacidad de otorgar una respuesta de carácter inconsciente a demandas que el medio le solicita, porque esta construida bajo condiciones de visión, apreciación y acción incorporadas a lo largo de su historia de vida.

El *habitus* de los agentes e instituciones de los jugadores del CPM. se puede comprender bajo los principios de elección que realizan sobre las prácticas pedagógicas, porque se han construido *en y para* los subcampos. sea la docencia o la investigación. espacios que les otorga grados de reconocimiento y poder. Estos principios de elección de las prácticas no están basados en el cálculo o beneficio económico, sino que es inconsciente.

Este *habitus* de los jugadores del CPM. es una *estructura estructurada* que funciona como una *estructura estructurante*. que les permite a dichos agentes, modificarlo en función de las inversiones que están en juego: dado que el *habitus*. sólo es percibido por ciertos agentes cuya capacidad de reconocimiento se encuentra en el poder simbólico de quien lo ostenta y quien lo reconoce, las estructuras pueden permanecer en estado de reposo o en movimiento, ya que la estructura estructurada esta sometida y determinada por el campo de poder al que está expuesto; en tanto que, como estructura estructurante, su poder de movilidad es mayor. gracias a la percepción de un poder invisible.

El *habitus* da respuesta práctica de lo que le demanda las estructuras estructuradas (instituciones, reglas, procedimientos, tecnologías u otros *habitus*), porque este principio no-escogido (no-percibido, no-apreciado) de toda elección (percepción y apreciación) concuerda de manera material y simbólica con el sentido de las acciones; es decir, como estructura estructurante, o principio generativo que retraduce las demandas de un cosmos objetivo con las disposiciones subjetivas a las que ha estado expuesto durante su trayectoria de vida³⁰.

El *habitus* es el concepto que permite a BOURDIEU, P. (1988: 170-171) relacionar lo objetivo (la posición en la estructura social) y lo subjetivo (la interiorización de ese mundo objetivo). Este autor lo define como:

³⁰ Para Erwin Panosky en su obra: "*Arquitectura Gótica y Pensamiento Escolástico*" (1967), se expresa la existencia de una relación causa-efecto del segundo sobre el primero, bajo el principio de una fuerza ordenadora de todo acto, que devela a través del paralelismo o analogía la influencia de lo externo (mundo objetivo) sobre el sentido de las prácticas (mundo subjetivo) de los agentes; de forma tal, que el proceso de inculcación primaria (*habitus* primario en la familia) se reproduce en las diferentes instancias sociales encargadas de la cultura (*habitus* secundario en la escuela).

“Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. [...] Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la *diferencia* constitutiva de la posición, el *habitus* aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantes (como productos del *habitus*), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales”

La visibilidad del poder y de los intereses inscritos en dichos poder, es pues, un fin que persigue el *habitus* de los agentes e instituciones, en este proceso de hacer visible lo invisible, se engendran los principios de elección no conscientes que permiten a los jugadores manifestar dicho oficio, al incorporar en sus estructuras mentales y corporales conductas o respuestas que el mundo objetivo les demanda.

Así, el *habitus* es el resultado de un proceso de inculcación duradera que se ejerce por el poder y autoridad de lo que es legítimo y sancionable como deseado por la comunidad, que realiza llamadas al orden³¹ para poder generar en un grupo específico las condiciones favorables de la producción y reproducción de bienes culturales; es decir, llamadas al orden para ocupar su posición dentro del propio CPM.

Los jugadores del CPM, asumen las llamadas al orden, pues el *habitus* funciona como dispositivo regulador, que actúan conforme a los principios de inculcación cultural a los que están sometidos. El *habitus* va guiando el sentido de las prácticas pedagógicas, sean de docencia o de investigación, por la existencia de una herencia o trayectoria definida en algún momento de la historia del sujeto.

³¹ El *habitus* es una llamada al orden, una llamada a hacer lo que se espera de cada agente e institución; de forma tal, que dicho *habitus* garantice los fines de una estructura estructurada, porque durante su proceder (*modus operandi*), existe correspondencia con las demandas del campo académico en el que se encuentra inscrito (posición); su disposición (*habitus*) permite dar sentido a las prácticas fungiendo como una estructura estructurante (toma de posición): Es decir, que los esquemas mentales o matriz de percepción y apreciación responden de manera no consciente o calculada a las demandas impuestas desde la lógica de productividad por la productividad misma.

A decir de BOURDIEU. P. (2007: 88-89)

“Producto de la historia, el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo”.

El *habitus* representa para el CPM, un poder simbólico adicional a los capitales expuestos en la lucha, como valor agregado, el *habitus* es signo de una garantía basado en el honor y en el reconocimiento de las palabras que pueden dejarse empeñadas. Al empeñar la palabra e invocar el honor, se trasciende la lógica mercantil de lo que esta en disputa, pues, un agente o institución cuyo *habitus* queda empresa o garantía, posee un valor diferencial en el mercado de los bienes culturales.

En este sentido, en el CPM, poco se sabe de la inversión de la palabras y del honor de los jugadores, por lo general, podemos afirmar que: “*nadie o muy pocos meten las manos al fuego por alguien o por algo*”: quedando en su lugar, el cálculo y beneficio de las constancias, membrecías y el poder de nivel de citación. El *habitus* que poseen algunos jugadores basados en la lengua hablada es desplazado por el *habitus* de la palabra escrita.

Otra de las ideas fundamentales cuando nos referimos al *habitus* de los agentes e instituciones esta determinado desde el punto de vista biológico, es decir, la herencia caracterizada bajo las condiciones de género y de color de piel de los agentes. Al ingresar a estas dimensiones, se puede afirmar que el CPM esta habitado mayoritariamente por mujeres cuya características físicas corresponden al prototipo de la mujer mexicana, resaltando el color de tez morena y bajas de estatura. Tales atributos son reconocidos en espacios públicos de circulación de los saberes pedagógicos. Su talento y reconocimiento al interior del espacio de juego las coloca como agentes serios y altamente competitivos con respecto a los jugadores varones, cuyo porcentaje en menor proporción, representan y ejercen cargos de dirección y administración de centros e institutos pedagógicos reconocidos.

Lo significativo, de esta condición diferenciadora que proporciona el habitus, está en relación a las condiciones de posibilidad que la herencia otorga a los pretendientes para ocupar o ser desplazado con respecto a una posición. El habitus ha jugado de manera primordial a favor de los agentes pedagógicos masculinos, en detrimento de los agentes femeninos, dada la carga y práctica cultural del ejercicio profesional, pero sobre todo por las condiciones culturales objetivas de la sociedad mexicana.

Este habitus, en su dimensión genética contribuye a clasificar y enclasar a los jugadores conforme a los grados estéticos del isomorfismo pedagógico, que consiste en colocar o distribuir a ciertos agentes e instituciones conforme a un estilo de vida, donde la educación puede ser orientada hacia instituciones sólo para varones, o, sólo para señoritas, o, mixtas; aunado a este criterio, destaca también, la preferencia y gusto por ciertos agentes cuyas propiedades físicas los ubican en mayores condiciones de posibilidad de éxito con respecto a otros agentes.

La belleza y simpatía de un jugador no es un asunto de menor importancia, dado que sus atributos físicos otorgados por la herencia son atributos negados en la competencia técnica o científica, resaltando el poder del pensamiento y la inteligencia, pero de algún modo reconociendo y deseando en su persona los atributos que no le han sido heredados.

Este principio de negación de los intereses por la belleza o sentido estético, es una estrategia que asumen ciertos jugadores, ya sea para incorporar y/o rechazar el habitus dado en la carga genética.

Se puede afirmar que esta práctica de selección, poco se ha estudiado al interior del campo, pero se percibe de manera evidente en los acompañamientos físicos y formas de expresión para rechazar o aceptar prácticas como el vestir, el comer, el andar y el relacionarse. Al interior del CPM, existen sistemas de comunicación fuertemente marcadas por el nivel de asociación y relación entre jugadores.

Bajo [la apretada síntesis y diálogo de] estos referentes de carácter teórico-conceptual, se ha procedido a construir [y a problematizar] el Campo Pedagógico Mexicano como un objeto propio de la Sociología del Conocimiento (SC), considerando su relación con la existencia del mercado de bienes culturales o simbólicos: así como, la lucha entre Docencia versus Investigación, entre jugadores consagrados versus pretendientes y el campo de poder que ejerce el Campo Editorial.

Considero que el diálogo inicial en este capítulo de la obra, permite la posibilidad de ir construyendo un marco de interpretación más amplio que supera el mismo capítulo, porque existen respuestas de orden teórico-metodológico en cada uno de los capítulos posteriores. Cada capítulo es un diálogo, es una oportunidad para regresar los sentidos que proporciona el juego mismo, porque la teoría también puede ser sometida a la crítica, a la confirmación y transformación de la realidad que intenta explicar y comprender.

Al dar cuenta del diálogo, la teoría se convierte en método, pues se narran los caminos y elecciones que se tuvieron que tomar en condiciones específicas de ruptura, momentos en que la realidad interpelaba a los conceptos. Así el diálogo permite la entrada de nuevos horizontes de inteligibilidad.

La fuerza y sentido que proporciona una teoría como lo es la TGCPS, radica en las formas en que se usó para la construcción del CPM, y no como un recital de los campos dados o determinados por la teoría existente, sirvió y sirve para construir objetos científicos de investigación, tarea que ha sido olvidada en círculos académicos donde la lógica del encargo existe y determina la producción de lo que es válido investigar, sin pensar, que al determinar al objeto de estudio, también determinan al sujeto, sus creencias, prácticas y teorías³².

³² Un uso no contemplado en la teoría es el referido al poder de liberación que tienen cada una de ellas, las teorías son apuestas estructurantes que operan dentro de las estructuras fijas. Cada teoría elimina o disminuye el poder de la arbitrariedad, aunque paradójicamente no deje ser una teoría una violencia simbólica, es decir, una forma de incorporación de un poder al poder inicial que se poseía pero de manera sutil.

CAPITULO II.

LOS SABERES, ACTORES E INSTITUCIONES PROPIOS DEL CAMPO

Este apartado de la obra, es un estudio de carácter descriptivo y exploratorio sobre los diferentes bienes culturales o simbólicos existentes en el campo: su textura, está dada por artículos, reseñas, entrevistas, series históricas, libros y revistas entre otros materiales, mismos que constituyen la base para el análisis de las producciones del CPM.

En este capítulo, se ha construido de manera paulatina, un gran *mosaico*, que contiene obras, autores, contextos, historias de vida, temáticas y bases de datos especializadas. Mosaico que articula la parte visible del campo u objetividad del primer orden (referidos a las formas y medios de apropiación de capital); adicionalmente, dichos bienes, también se consideran bajo la objetividad de segundo orden; es decir, el análisis de un conjunto de bienes incorporados en las disposiciones de los jugadores (esquemas mentales de percepción y apreciación). Ambas objetividades coexisten y se manifiestan en *Estados del Conocimiento* (EC). EC, que han sido elaborados con base a la revisión bibliográfica de diferentes fuentes de información.

Las consultas se han realizado en bases de datos especializadas en el campo, tales como: el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la UNAM, el Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD) del CINVESTAV-IPN, el Sistema Electrónico de Consultas de la Revista Mexicana de Investigación Educativa del COMIE A.C., así como, de entrevistas a jugadores del campo.

Bourdieu (1997), señala que sólo los que participan y pertenecen al campo pueden modificarlo; Al tomar distancia de mi objeto y al usar diferentes bases de datos sobre mi tema, intento mostrar lo que significa hacer hablar a los autores, y en ese discurso colocar mi propio discurso.

Para ello, cabe advertir que existen varias razones y propósitos por los que se realiza un EC. algunas razones que se pueden mencionar son: que todo investigador forma parte de una comunidad, - de manera formal - porque, el objeto de estudio (los intereses) han sido abordados con anterioridad por los *precursores* que nos han antecedido: porque son ellos, quienes marcan un alto en la investigación, que permite tomar distancia con relación a los saberes existentes, en este alto, se reflexiona con las obras y sus autores: es esta forma inicial de reconocimiento del terreno que otros ya han pisado: esta experiencia se denomina práctica, no sólo por lo vivido, sino porque cada aparición en el campo, es una conquista del *habitus*, o mejor dicho, del oficio, que permite ver y dividir el espacio donde aparece su obra.

Al respecto, BOURDIEU, P. (1990: 15), expone:

“La ciencia de la obra de arte tiene como objeto propio *la relación entre dos estructuras*, la estructura del espacio de las relaciones objetivas entre las posiciones (o sus ocupantes) responsables de la producción de las obras y la estructura del espacio de las tomas de posición, es decir, de las obras mismas. Armada de un método que se retraduce inmediatamente en orientaciones de investigación, ella puede, tratando esos dos espacios como dos traducciones de la misma frase, instaurar en la práctica de investigación el vaivén entre lo que se entrega en uno y otro orden: en los textos leídos en sus interrelaciones, y en las propiedades de los agentes también aprehendidas en sus relaciones objetivas; y una determinada estrategia estilística puede dar inicio a una investigación sobre la trayectoria de su autor, y determinada información biográfica puede incitar a leer de otro modo un determinado detalle de la obra o una determinada propiedad de su estructura.”

Este obrar, es una estrategia que puede realizarse de manera general y particular a la vez. En un sólo tiempo, el investigador reconoce las obras a la distancia, y fija su atención en un punto específico de encuentro con ellas.

Al preguntarme sobre el autor y su obra, también me interrogo sobre el contexto y hago explícito las condiciones de producción de los diferentes bienes simbólicos, que no se reducen al texto, sino que ampliando la mirada hacia aquellos espacios encontrados en la textualidad o sus silencios, así como de las formas que adopta dicho contenido; es decir, la textura de la obra³³.

³³ Las nociones de *texto*, *textualidad* y *textura*, han sido recuperadas del trabajo de Michelle Foucault que permite comprender los saberes existentes sobre una temática en particular, estableciendo una relación con aquello que está escrito y re-significando sus silencios, así como, las formas específicas que adopta la

Para BOURDIEU, P. (1990: 22)

“También es inútil intentar establecer una relación directa entre la obra y la clase productora del productor o consumidora, ignorando que entre ellas hay todo un mundo social, que redefine el sentido de las demandas o de los encargos, que les asigna a los *habitus* producidos por las condiciones y los condicionamientos sociales; sus lugares de aplicación, sus instrumentos y el conjunto de las posibilidades pre constituidas en las cuales y mediante las cuales se realizan y pasan al acto. Sin duda, veremos mejor en qué consiste ese efecto de campo si, a la manera de los lógicos que admiten que cada individuo tiene sus contrapartes en otros mundos posibles, en la forma del conjunto de los hombres que él habría sido si el mundo hubiera sido diferente, nos esforzamos en imaginar lo que habrían podido ser los Barcos, Flaubert o Zola en otro estado del campo. También podemos preguntarnos, como se hace a veces, si, cuando se trata de ejecutar una obra antigua para el clavicordio, es más *lógico* emplear el instrumento. Dentro de cuyas posibilidades y límites el compositor musical concibió su pieza o sustituirlo por el piano porque la contraparte del autor que compondría hoy día; es decir, en un mundo de posibles que incluye a ese instrumento, emplearía el piano, pero sabiendo que, al escribir para ese instrumento, no habría actualizado sus intenciones de la misma manera y que sus intenciones mismas habrían sido otras. El piano, como la forma sonata o la música serial, forma parte de los posibles, a la vez impuestos y ofrecidos en un momento dado del tiempo que, en relación con un *habitus* actualizador en potencia de muchas actualizaciones ulteriores, reclaman y producen nuevos posibles; por ejemplo, nuevas formas musicales o instrumentos más perfeccionados, apropiados para abrir nuevos posibles.”

En el EC sobre el campo, las preguntas que me guiaron durante su construcción son:

1. ¿De qué manera el EC contribuye a la conquista de la autonomía y diferenciación del campo?
2. ¿Bajo qué mecanismos sociales se han clasificado los diferentes bienes simbólicos?
3. ¿Qué comunidades y agentes participan?, ¿Qué posición ocupan dentro del campo?, ¿Cuál es la toma de posición que asumen estos agentes e instituciones?
4. ¿Qué temáticas están presentes y cuáles han sido desplazadas dentro del campo?
5. ¿Qué tradiciones pedagógicas están en disputa y quiénes la representan?

Bajo estas interrogantes, el trabajo de ordenación y asimilación de los saberes, me permitió reconocer el campo como un espacio de lucha, habitado y en constante

presentación de este mensaje. Uno de los agentes que más ha trabajado estas nociones en el campo de la investigación, es el Doctor Eduardo Ibarra Colado, sus enseñanzas giran en torno a la idea de que texto, textualidad y textura, forman una unidad de pensamiento que sirve para analizar estratégicamente los enunciados que permiten develar la conducta de ciertos agentes en un campo, poniendo énfasis en aquellos discursos que no aparecen en el texto, pero que sí condicionan los comportamientos de dichos jugadores. Para el caso del CPM, la textura en el texto aparece silenciada y para su infortunio la textualidad sigue anunciando su ausencia

modificación. Al objetivar al campo, necesariamente me doy cuenta del lugar que ocupo dentro del mismo.

1. Los autores de libros, artículos y revistas tienen la palabra.

Los textos revisados en la obra, se han organizado y clasificado en tres categorías de trabajo: los primeros son los textos u obras simbólicas de alta correspondencia con el objeto de estudio; es decir, aquí se detallan las producciones que por su naturaleza teórico-metodológica y operativo-instrumental hacen alusión al estudio del CPM; incorpora un conjunto de producciones socio históricas, que dan cuenta de las luchas y controversias, así como de los conflictos y tensiones propios del campo, considerando como unidad temporal el periodo del Porfiriato.

La segunda clasificación hace alusión al desarrollo y crecimiento o de correspondencia con el objeto; es decir, el conjunto de producciones que de manera directa hacen referencia al campo.

Y finalmente, la tercera clasificación está referida al concepto de proximidad o de correlación moderada; es decir, cuando la Teoría de los Campos, es utilizada en algún otro objeto. (Campo de la Investigación Educativa, Campo de la Educación, Campo Científico, Campo Religioso, Campo Artístico, Campo de la Moda).

1.1 Textos de alta Correspondencia con el CPM

Inicialmente para la primera clasificación, se puede mencionar y ubicar las obras de Emilio Tenti Fanfani: Génesis y desarrollo de los campos educativos; (1981) y El campo de las Ciencias de la Educación: Elementos de teoría e hipótesis para el análisis. (1983), y la obra de Sergio Lorenzo Sandoval Aragón: Apuntes sobre la génesis y estructura del campo educativo en México: hacía la comprensión de posgrado para el magisterio en Jalisco (2000).

En la primera obra. TENTI, E. (1981: 7) nos dice que:

“Se proponen una serie de reflexiones orientadas a indagar acerca de las condiciones sociales que hacen que una práctica pedagógica se automatice, institucionalice y pase a transformarse en una acción escolar, con todo lo que ello implica, esto es, agentes especializados en la reproducción de las acciones pedagógicas, bautizo burocrático del *habitus* adquirido, etc.”

La formulación de su hipótesis teórica central coadyuva y guía la conquista de su objetivo, que consiste en investigar (TENTI; 1981: 16) “Si a los saberes práctico-prácticos corresponde una pedagogía espontánea, implícita a los saberes cultos objetivados, corresponde una pedagogía explícita y su desarrollo y especialización está ritmada, por los procesos generales de objetivación y autonomización del campo del saber.”

Esta hipótesis hace alusión al estudio de las verdades transhistóricas; así como, la búsqueda de la autonomía y la distinción del campo, ya que, son elementos fundamentales presentes en la obra. La categoría de institucionalización de los saberes y por ende de las prácticas, son el eje de ruptura no sólo de individuos, sino de las concepciones de unidad y uniformidad de la comunidad académica, ahora, hay jerarquías, producto de los títulos y diplomas que acreditan y consagran a unos jugadores sobre otros. Este principio de visión y de división del trabajo social o del campo intelectual, forma parte de un mecanismo de poder, que incluye y excluye los saberes objetivados³⁴.

Otro referente teórico, que impulsa esta obra, consiste en la lucha que se establece entre los jugadores por desplazar los saberes que son considerados como dominantes, durante esta lucha, los saberes que se combaten son: la negación de la cultura anterior; hay que tener cuidado de no confundir el anarquismo o radicalización del saber objetivado, la lucha se da en la capacidad de desmitificar las verdades falsamente construidas, mágicas, irracionales, eminentemente prácticas.

En tanto que, la segunda obra, se da continuidad al sentido de la autonomía del campo; el planteamiento hipotético señala TENTI, E. (1983: 361) que:

³⁴ La separación entre los agentes del campo, bajo la forma de adquisición de un capital cultural objetivado en forma de título o diploma, también está jerarquizado: Licenciados, Maestros y Doctores en Pedagogía. Tal proceso de institucionalización y jerarquización hace la diferencia entre profesionales de la Pedagogía cuyos saberes práctico-práctico se modifican por saberes teórico-prácticos.

“El campo de las llamadas Ciencias de la Educación (o lo que es igual, de la Investigación Educativa) se encuentra en proceso de constitución. Aunque existió en México un mercado unificado de saberes educativos relativamente estructurados, el campo de la pedagogía en la etapa constitutiva del Estado y el Sistema Educativo Nacional modernos (1867-1910), la progresiva complejización de la realidad de los procesos y las instituciones educativas hizo que se introdujeran en el campo lenguajes provenientes de otras disciplinas. Como resultado de este proceso se verificó un profundo fraccionamiento de los saberes acerca de la educación. Este proceso está acompañado por la progresiva introducción de un nuevo tipo de saberes, más orientados a lograr el control sobre los hombres y las instituciones que a descubrir la verdad.”

Estas dos obras, (junto con la de Sandoval), son los referentes teóricos más profundos realizados en torno a nuestro objeto de estudio y de naturaleza socio histórica, identifica a un fuerte jugador como lo es el Estado y sus instituciones, así como la elaboración de un diagnóstico del campo pedagógico, donde destaca: TENTI, E. (1983: 362) “La inexistencia de un mercado unificado donde circulen los productos del trabajo intelectual. Esto es, no existen un conjunto de reglas del juego que regulen la competencia entre los productores.” Afirmando en este caso, que la diversidad no es un principio de unidad.

Prosigue TENTI, E. (1983: 362) que: “La desestructuración y baja autonomía relativa hacen que los criterios de la producción (qué se investiga y cómo) y de evaluación de los productos vengan impuestos desde fuera. En términos prácticos, casi no existe un mercado restringido de saberes educativos. En general, se produce a pedido del cliente. En el caso de México, el cliente más importante es el campo de la política educativa.”

Según WEISS, E. (1992: 242) “Para Tenti, el proceso de racionalización de las prácticas y, por tanto, el surgimiento de la pedagogía como disciplina, es paralelo a la expansión del mercado educativo como instancia relativamente independiente de otras agencias educativas.”

El trabajo de Emilio Tenti, señala que, es el pensamiento positivista del S. XIX el que alimenta las intencionalidades científicas en el desarrollo de Pedagogía y el que posibilita la generación de un cuerpo doctrinario, que habría que matizar la formación de los maestros, a la vez, que conformar el capital pedagógico del sistema escolar hacia fines

de la década de los setenta. Así, la Pedagogía Científica se convierte en la estrategia teórico-práctica que el Estado legitima en oposición a la Pedagogía Tradicional. Emilio Tenti, considera que pese a no constituir todavía un campo autónomo, el saber pedagógico de esa época avanza en su conformación como campo simbólico, lo que produce el desplazamiento de otros saberes, de otras prácticas y de otros actores, no sin conflictos y luchas personales, grupales e institucionales.

COMBONI, S. (2005: 23) precisará:

“Que el trabajo de Tenti, trae consigo la incorporación del saber educativo científico en las instituciones normalistas, sin embargo, el Estado no es, sino sólo un gran jugador histórico, promoviendo el reconocimiento de la UNAM como otro oponente serio; y propondrá a la organización sindical SNTE, CNTE como organismos políticos pedagógicos que participan de manera directa en la lucha.”

Sonia Comboni, continúa la crítica al CPM, señalando que la institucionalización de sus saberes es una lucha histórica entre diferentes agentes e instituciones, que si bien es cierto, el monopolio del campo, es el fin que persiguen los jugadores, habrá que indagar en el origen del campo la rivalidad política-ideológica del proyecto de Nación, de sociedad y de hombre que los sustenta: los dos grandes contendientes: normalistas versus universitarios, no se han quedado solos en la lucha, sino que en ese espacio social y simbólico, han aparecido otros pretendientes, (UPN y casas editoriales) y que cada día, con mayor fuerza, pugnan según WEISS, E. (1992; 244) “Por institucionalizar las prácticas pedagógicas, esto es trazar límites precisos, entre indicadores legítimos e inculcadores no legítimos: en suma, se trata de construir un campo de producción y de circulación de saberes pedagógicos con todo el efecto de distinción que esto implica.”

El mismo BOURDIEU, P. (1977: 22) profundiza en el sentido de que:

“Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento, al hecho de que debe producir y reproducir, a través, de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto en el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural.”

El CPM, es ese espacio de concreción de las estructuras que utiliza el Estado, para organizar y regular las prácticas, ejerciendo de manera permanente una acción formadora

de disposiciones duraderas (*habitus*) a través de todas las coerciones corporales y mentales que impone uniformemente al conjunto de agentes. El Estado Mexicano, funciona así, imprimiendo en sus jugadores principios de división y acción, otorgándoles un poder dentro del mismo según la posición que esté dispuesto a ocupar o conquistar.

Actualmente se cuenta con el trabajo de Sergio Lorenzo Sandoval (2000), que subordina al Campo Educativo Mexicano, al Campo de poder del Estado, la Iglesia y la Iniciativa Privada. (Ver figura 1)

Figura 1. La estructuración del Campo Educativo en México.



Fuente: Tomado del artículo: Apuntes sobre la génesis y estructura del campo educativo en México: hacia la comprensión de posgrado para el magisterio en Jalisco, de Sergio Lorenzo Sandoval Aragón. (2000)

La lógica de su construcción del Campo Educativo Mexicano (CEM) está basada en las observaciones y datos estadísticos del Sistema Estatal de Educación en Jalisco. Sus categorías de oposición para clasificar el campo han sido tres pares de dicotomías como:

Educación Superior/Educación Básica. Educación Laica/Educación Religiosa. y Educación Pública/Educación Privada.

1.2 Textos que han favorecido al desarrollo y crecimiento del campo

Para los estudios que se clasifican en la segunda categoría referida al desarrollo y crecimiento o de correspondencia con el objeto, destacan tres obras fundamentales, a saber: Buenfil Rosa Nidia et al. (1993) Estados del conocimiento. Cuaderno 29. Teoría, Filosofía, y Campo de la Educación. Quintanilla Susana. (1993) (Coordinadora) et al. Teoría, campo e Historia de la Educación. La Investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventa. De Alba Alicia (Coordinadora) et. al. (2002) Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacionales y Regionales. La investigación educativa en México 1992-2002.

El primer trabajo, Buenfil (1993), es un resumen analítico descriptivo sobre la disciplina y su contexto, la metodología utilizada hace alusión a la presentación cuantitativa y cualitativa de la información; en ella, se especifican las corrientes, líneas, debates y autores sobresalientes del campo. La clasificación que ha utilizado en esta obra persiste hasta nuestros días, la connotación de *genéricas* y *subordinadas* son los elementos referenciales para ingresar al análisis.

Por genérico, según BUENFIL, R. (1992: 8)

“Alude al trabajo que aborda temas de filosofía de la educación, teoría de la educación o campo educativo como objeto directamente. Por subordinado se acordó en un intento por no excluir aportes a la conceptualización de lo educativo que hubiesen sido generados inicialmente desde otro campo...sostenemos que las investigaciones categorizadas como subordinadas son tan constitutivas del campo como las genéricas y su distinción es una estrategia para analizar la configuración del campo.”

La obra esta articulada en tres ejes: Contexto teórico, condiciones institucionales y sistematización.

En el primer eje, se mira como el conjunto de eventos, producción bibliográfica extranjera y postgrados que conforman el marco explicativo, en nuestro lenguaje se describen a las instituciones que participan en el juego.

En el segundo eje, se refiere a las producciones a partir de las condiciones de adscripción, de las funciones sustantivas, adjetivas y regulativas de los agentes; es decir, la posición y toma de posición de los agentes.

Y en el tercer eje, se refiere a la cantidad y calidad de las producciones bibliográficas según las diferentes décadas (1980-1990, 1990-2000) en México. La cartografía básica, a la que hace referencia señala: quién produce, qué produce, cada cuándo produce, qué se debate y cuáles son las posiciones; estas producciones son la lucha hecha cuerpo, juego, práctica.

El segundo trabajo, QUINTANILLA, S. (1992: 12) tiene como propósitos: "Analizar el desarrollo de la investigación educativa en el curso del periodo 1980-1993; presentar un balance cualitativo del conocimiento producido durante esos años; y sugerir medidas y señalar orientaciones para el futuro"

Está formado por tres estados del arte: el primero está dedicado a los estudios sobre investigación educativa; el segundo, analiza el desarrollo de la historiografía de la educación en México; y finalmente el tercero, Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo en la investigación educativa, se ocupa de un campo recientemente reconocido como tal y que, por sus características, ha tenido que sostener luchas constantes, a veces subterráneas, otras abiertas, a favor de su sobrevivencia y legitimidad.

En la obra, no se reconoce la autonomía del campo pedagógico, sino que forma parte del campo educativo, se mantiene la misma clasificación de genérico y subordinado utilizado por Rosa Buenfil.

Hay continuidad teórico metodológica con el trabajo antes mencionado. la diferencia estriba en la proporción de datos especializados en torno a las controversias particulares y específicas del Campo Pedagógico en México. ubicadas en la creación de categorías. tales como campo pedagógico: ampliado o restringido: objeto pedagógico ¿restringido o ampliado?: tarea pedagógica: normatividad. explicación o comprensión: estatuto del conocimiento educativo; Pedagogía-ciencia-ciencias de la educación: epistemología; Modernidad y posmodernidad: teorías, saber y discurso; condiciones de la producción del conocimiento; el debate sobre la modernidad; Modernidad versus posmodernidad; el debate sobre la posmodernidad: Dos visiones: teoría vs práctica o teoría-práctica; la lógica de la articulación: Las relaciones entre sujetos y discurso; Usos y delimitación del discurso; Relaciones entre teoría y discurso.

Cada categoría que emplea la autora y su equipo de trabajo. apunta hacia las tensiones teóricas sobre las producciones existentes, no hay registro como dice ella. de encuentros o luchas directas, pero si hay una posición escrita con relación a las categorías expuestas.

La autora, lentamente va deslizando su construcción hacia una posición hegemónica del campo. La mirada ahora se finca en el Análisis Político del Discurso (APD), desplazando otras connotaciones teóricas sobre el objeto pedagógico³⁵. Al sujeto se le conoce por lo que escribe, lo que anuncia y puede ser interpretado como la palabra hecha verbo o acción.

La tercera obra, es la concreción teórica del Análisis Político del Discurso (APD). según BUENFIL, R. (2002: 64)

³⁵ La corriente teórica del análisis político del discurso, ha ganado terreno al interior de la elaboración de los estados del conocimiento, ya que autores como Buenfil y Quintanilla han implementado estas categorías de análisis en las dos versiones existentes que dan cuenta del CPM. Sin embargo, ellos reconocen que tal postura no es la única manera de organizar los saberes, que existen formas alternativas para dar cuenta de las producciones del campo, y que su elección entorno al APD, es una elección propia que tienen como todo investigador. Acción que disminuye el ejercicio de la violencia simbólica, pero que no deja de ser arbitraria.

“En la que el punto que se quiere exponer aquí es acerca de la constitución discursiva y de la constitución de los sujetos. Con la finalidad de tener un asidero en el campo de las ciencias sociales y las humanidades que nos permita abordar la realidad desde diversas perspectivas discursivas (ontológicas), partiendo del Análisis de discurso de la Escuela de Essex, encabezada por Ernesto Laclau y desarrollada por sus discípulos en distintas partes del orbe.”

Esta corriente teórica metodológica, se fundamenta en el contexto de la Crisis Estructural Generalizada (CEG), que señala la importancia de renovar las estructuras formales de producción del conocimiento a partir de los conceptos de dislocación, elementos disruptivos, descentración de las estructuras, prácticas intersticiales, discurso y poder, entre otros elementos.

La herramienta metodológica que se usa en la producción de la obra tiene un rigor metodológico alto, dado que a través de su Sistema Relacional de Base de Datos (SRBD), muestra la ubicación, desplazamiento y posibles movimientos de los agentes e instituciones que participan en el campo.

Esta cartografía de evento – agente-, que realiza Buenfil y Quintanilla, permite a los núcleos centrales y periféricos del CPM, prever y prepararse para el diseño de estrategias específicas de intercambio y de relación en el campo. Otra utilidad del referente teórico permite renovar las estructuras de producción, reproducción y circulación de los bienes simbólicos. Funcionan como estructuras estructurantes.

1.3 Textos que se basan en la teoría de los campos

Para la tercera clasificación, que consiste en dialogar con las obras o investigaciones educativas realizadas bajo la Teoría de los Campos, encontramos el documento inédito de Santos Ríos Néstor. (2002), “*Trayectoria profesional, capital social y habitus científico del personal académico adscrito al Departamento de Investigación y Experimentación Educativa de la Escuela Normal Superior de México. (ENSM)*” El propósito de dicha investigación fue el de conocer el comportamiento de la trayectoria profesional, el capital social y el habitus científico de quienes desarrollan tareas de investigación de relevancia para la institución.

Expresa el autor, la importancia que tiene la realización de un recorrido histórico sobre el desarrollo de la Investigación Educativa realizada en la I:NSM a partir de 1982 hasta el año 2001; también se incluye la normatividad que regula las funciones sustantivas y adjetivas de la institución.

En este trabajo se construye el problema de investigación a partir de la elaboración de un diagnóstico, en el que se exponen las categorías de análisis que son clasificados en: Datos personales y administrativos, situación y tipo de los estudios de pregrado y postgrado, Práctica profesional académica en el campo de la investigación educativa, Actualización profesional en el campo de la investigación educativa, Relaciones profesionales, Capital cultural específico y Reconocimiento de la autoridad científica. El instrumento contó con un total de 83 preguntas de las cuales 57 fueron cerradas y 26 semiabiertas y fue aplicado a una población formada por 32 investigadores educativos.

Otro elemento importante a destacar es la formulación metodológica de la hipótesis teórica, que consiste en señalar que SANTOS, N. (2002: 63):

“En todos y cada uno de los campos de producción simbólica, si existe para los agentes de dicho campo el reconocimiento social de su autoridad legítima: (distinciones académicas, membrecías científicas, publicaciones especializadas y proyectos trascendentes); y si su capital cultural específico se manifiesta a través del dominio de los saberes teóricos, metodológicos y técnicos-instrumentales requeridos en la producción del conocimiento científico; si su capital social implica una amplia red de relaciones profesionales con otros agentes del propio campo; y si su trayectoria profesional académica, denota la conclusión de estudios de pregrado y postgrado así como la posesión de sus títulos y grados profesionales; y si además su actualización profesional se ha realizado en su campo de investigación, como también que su práctica profesional académica se concrete en la docencia de la investigación, en la elaboración de productos de investigación y la difusión académica dentro y fuera del campo; entonces la conformación del habitus profesional científico existirá objetivado suficientemente en los agentes del campo de la investigación educativa.”

Tal constructo responde al modelo de conglomerados; es decir, no hay un sólo planteamiento de causa-efecto, sino una asociación de posibilidades, de relaciones producto de lo real. De tal forma, que se puede parafrasear el Principio de Pascal *que la suma de sus partes es más que el todo.*

El otro bien simbólico, ha sido elaborado por COLINA, A. y ESCALANTE, R. (2004) denominado Los agentes de la Investigación Educativa en México, Capitales y *habitus*. Este estudio considera a los agentes e instituciones como núcleo central de la formación del campo, hace un seguimiento de las trayectorias académicas y de las formas de representación en las que identifica la posición de los investigadores educativos con base a los criterios académicos y administrativos emitidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Este estudio, a diferencia del trabajo de Santos, la metodología da un giro hacia el aspecto cualitativo de la formación del campo. Su preocupación central consiste en: COLINA, A. y ESCALANTE, R. (2004: 48):

“¿Cuál es la posición del campo en relación con el campo de poder?; establecer la estructura objetiva de las relaciones entre posiciones que compiten dentro del campo en cuestión. Es decir, reconocer los diferentes capitales y espacios de poder de los agentes, así como las estructuras objetivas de las instituciones que conforman dicho campo y la relación que existe entre ellos, y las instituciones; Investigar los *hábitos* de los agentes, es decir, los diferentes sistemas de disposiciones que éstos adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas y que se encuentran en una trayectoria definida dentro del campo considerado una oportunidad más o menos favorable de actualizarse.”

Es muy importante señalar que la cuantificación y traficación de las respuestas obtenidas son presentadas en 22 cuadros de concentración y cruce dinámico de indicadores. En tanto que la guía de entrevista se compone con datos demográficos e indicadores de capital social y económico. Heredados y adquiridos; Indicadores de capital cultural; Indicadores de capital universitario; Indicadores de capital científico y prestigio; Indicadores de reconocimiento intelectual logrado; Indicadores de capital de poder político; Indicadores sobre la manera de pensar, vivir y sentir su profesión (*hábitos*), manifestada ésta en la actuación del investigador educativo, iniciación y desarrollo, y la audiencia intencionada.

2. Dime dónde estás y te diré hacia dónde vas

Bajo este subtítulo, se identifican la posición y toma de posición de los autores: es decir, se identifican los espacios de producción donde se encuentran los agentes e instituciones. Por una parte, su identidad profesional como autores: y por otra, su destino que se localiza y determina como el punto de encuentro de dichos bienes en el mercado de los bienes simbólicos: librerías, ferias del libro, bibliotecas, casas editoriales o publicaciones especializadas de artículos en revistas, suplementos periodísticos, entre otras.

Para BOURDIEU, P. (1990: 4)

“El *campo de las posiciones* (que, en un universo tan poco institucionalizado como el campo literario o artístico, sólo se deja aprehender a través de las propiedades de sus ocupantes) y el *campo de las tomas de posición*; es decir, el conjunto estructurado de las manifestaciones de los agentes sociales comprometidos en el campo — obras literarias o artísticas, evidentemente, pero también actos y discursos políticos, manifiestos o polémicas, etc.—, son metodológicamente indisolubles (esto contra la alternativa de la lectura interna de la obra y de la explicación mediante las condiciones sociales de su producción o de su consumo)”

Las producciones del CPM, se encuentran básicamente y mayoritariamente localizadas en las Instituciones de Educación Superior, (IES) - tanto públicas como privadas - particularmente en sus diferentes Departamentos y Unidades de Investigación Educativa o Colegios y/o Academias de Docencia. Aunque destaca también en menor medida, pero de suma importancia, Centros de Investigación Educativa (CIE) pertenecientes al sector público y privado, algunas correspondientes al sector privado, funcionan bajo la forma de Asociaciones Civiles. El origen de la producción del Campo Pedagógico se inscribe en las funciones sustantivas de las IES, como lo son: la Investigación, la Docencia y la Difusión y Extensión de la Cultura.

Los agentes e instituciones o jugadores del CPM tienen legitimidad a partir del sentido de institucionalización. La institucionalización es un factor determinante para la autonomía del campo, ya que las producciones elaboradas desde las IES y los CIE son espacios propicios que estructural y estatutariamente se promueven y premian la aparición

de los bienes simbólicos. Aunque debo reconocer que no todos los productores se encuentran adscritos en estos lugares, también podemos nombrar a los independientes, que tienen una relación laboral de carácter temporal o semi formal con las IES o los CIE.

Un caso concreto lo ubicamos en la base de datos del Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa. (IRESIE) que edita la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en ella, se encuentra la publicación de la Revista Perfiles Educativos, cuya importancia y trascendencia en el campo educativo, se vuelve una consulta obligada para conocer el origen y destino de los bienes simbólicos inscritos en el CPM.

Al colocar la palabra campo pedagógico en su sistema de búsqueda, nos arroja tres obras; una directamente relacionada con el origen de nuestro objeto de estudio y los otros dos lejanas a nuestros propósitos. La obra, de Forlán Alamud Alfredo y Pasillas Valdés Miguel Ángel, cuya bien es titulado "Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico".

Su obra fue escrita en 1993, los autores se encontraban adscritos a la ENEP-Estacara, UNAM, como profesores participantes en el proyecto de investigación curricular de la UIICSE. Esta obra, es la continuidad a la primera obra denominada: *El Campo Pedagógico*, escrita por ambos pedagogos en 1980, en la Universidad de Colima.

El trabajo de Furlán y Pasillas (1993) es una obra en la que se puede identificar el origen y defensa de la profesión de la Pedagogía.

Señala FURLÁN, A. y PASILLAS, M. (1993: 1) escriben al respecto:

"(...) Por otra parte, ambos autores somos pedagogos e impartimos clases en la carrera de pedagogía y postgrados de educación. Se trata, pues, de estudiar el problema de los vínculos en nuestro propio territorio. Sin esto resultaría difícil dictaminar y/o sugerir ideas para provecho de otras áreas profesionales. O tal vez, al contrario menos riesgoso por que evitaríamos ser nosotros el objeto de análisis."

Ellos saben que difícilmente escapan a la objetivación de sus bienes. es más. desean ser objetivados por sus pares. Los pedagogos formados y continuadores de sus ideas. conceptos y argumentos defienden el quehacer pedagógico como norma legítima de prescripción del deber ser. ante esto, todo acto educativo es sistematizado e iluminado por la teoría pedagógica. la cual se define como una intervención.

Los autores paradójicamente. escriben desde el terreno de la Universidad y los Normalistas concretan sus prácticas. Instituciones con una rivalidad y una hermandad incómoda.

Este discurso, permite legitimar el ejercicio de la violencia simbólica. que consiste entre otras definiciones, en la capacidad de ejercer un poder de algo o alguien sobre otro (s). de tal forma que, quien ejerce dicho poder se convierte en un dominador. y quien recibe la acción acepta pasivamente la acción de dominio, subordinándose a ese poder. tal acción permite la presencia de agentes o clases dominadas.

La definición de Durkheim, sobre la educación, como la transmisión de la cultura adulta a una cultura joven, no es otra cosa que el ejercicio de dicha violencia simbólica. reproducida a lo largo del tiempo. Los Estados encuentran en esta concepción pedagógica el argumento de legitimidad para impulsar tal o cual política.

La Pedagogía prescriptiva, de la intervención o de la arbitrariedad del Estado, está presente a lo largo del desarrollo histórico de la Nación mexicana, no surge con la presencia de la obra de Forlán y Pasillas, sino que ha sido poco estudiada; necesariamente exige mayor rigor y mayor profundidad en su investigación, porque es un modelo dominante sobre la que descansan diferentes instituciones, entre ellas, la familia, la escuela, la iglesia, instituciones que nutren ideológicamente a los mexicanos y sobre todo sobre las cuales se construye el *habitus*.

El destino de dicho bien, adquiere la forma de artículo presentado en la Revista Perfiles Educativos, No. 61. Jul.-Sep. 1993. Págs. 79-94, pero también ha sido editado en forma de CD-ROM, junto con otros artículos en el marco de los 25 años de la Revista.

Otro bien simbólico, sumamente relevante es el de Emilio Tenti Fanfani, denominado: *Génesis y desarrollo de los campos educativos*, artículo que ha sido elaborado y presentado en diversos encuentros académicos de los ochentas, este documento ha sido recuperado en Antologías y recientemente gracias al apoyo de la red, ha sido publicado en internet.

Al igual que Comboni (2007) y Buenfil (1990), considero que el documento de Tenti (1993) es introductorio al estudio de los campos en educación, tiene su origen paradójicamente fuera de la esfera pública o IES, para ubicarse en el terreno de la producción bajo el apoyo económico que le brindó la Fundación Javier Barros Sierra, Centro de investigación Prospectiva.

El pedagogo argentino TENTI, E. (1981: 7) señala que:

“La constitución de campos relativamente autónomos de producción y circulación de bienes simbólicos a nivel de religión, arte, ciencias o bien de las profesiones, está definitivamente ligado a las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales, que están en la base de la urbanización y la emergencia de una civilización ciudadana. Sin embargo, entre estas determinaciones básicas, que constituyen las condiciones de posibilidad de la constitución de los campos, y la estructura concreta que desarrollan, existe un conjunto de mediaciones que se erigen en condiciones de la eficacia de esas determinaciones materiales.”

Los saberes prácticos propios de la Pedagogía son saberes especializados, y no sólo prácticos adquiridos durante la práctica. La práctica-práctica, por sí misma es un saber fetichizado, mágico y propio del *doxofólogo*, la objetivación de dichos saberes supone entonces un nuevo conjunto de reglas, principios, métodos, teorías racionales en síntesis, el saber objetivado y monopolizado por el grupo de los productores que se impondrá sobre el saber práctico.

El origen de su obra, marca también a los destinatarios, este documento establece la diferencia entre la *Pedagogía* y las *Ciencias de la Educación* como campo y como objeto

de estudio. Su destino al igual que el trabajo Furlán y Pasillas, va encaminado a la comunidad de profesionales que se encuentran en el campo pedagógico: normalistas.

Para el caso de trabajos de pedagogos de renombre a nivel nacional, destacan las producciones de Ángel Díaz Barriga, sus diferentes artículos son bienes especializados en materia de planeación, evaluación, conformación del campo de la didáctica, crítica a los planes nacionales en materia educativa, desarrollo curricular, la docencia entre otros. Su origen en la producción esta determinada por su pertenencia y ubicación genérica dentro de la UNAM, en el CESU - Hoy Instituto de Investigaciones Educativas y Sobre la Universidad (IIISU) y como miembro del comité editorial de la revista Perfiles Educativos. Los textos publicados sólo o con otros compañeros, son en su mayoría fácil de obtener en la librería del CESU-UNAM.

En el campo pedagógico, es frecuente el uso de materiales y obras simbólicas de este autor, en casi todos los ámbitos del campo pedagógico es reconocida su vasta producción. Sus destinatarios, originalmente se encontraban en los alumnos de Licenciatura y Postgrado, sin embargo, sus últimas producciones son consultadas en diferentes especialidades. La UNAM, cuenta con institutos ex profesos para la investigación, mismos que poseen talleres para publicar sus obras ya sean en revistas, libros, antologías o memorias. La UNAM, se encuentra reconocida en el mercado, sus bienes circulan con gran aceptación y demanda.

En este mismo sentido, otro caso particular, lo obtenemos, con las obras de Rosa Nidia Buenfil, su producción es vasta y novedosa, asimétricamente en el contenido de las producciones con respecto de Furlán y Pasillas. Su continuidad en la configuración del CPM, a través de la elaboración de los EC durante las dos últimas décadas. (1980-1990, 1990-2000) permite identificar el terreno, cartografiando las producciones y sus autores; en ella se han depositado las formas legítimas de inclusión y exclusión de lo que es válido y significativo discutir en el campo, ahora bien, su figura como intelectual, no sólo la hace un árbitro, sino que participa en la lucha misma, es como en el deporte/espectáculo de *la lucha libre*, sus árbitros son máximas autoridades dentro del cuadrilátero, pero muchas

veces sus acciones y sus omisiones determinan al ganador; el agente Buenfil, es un árbitro que no tiene neutralidad. ya que sus acciones implican el ejercicio legítimo de la violencia simbólica.

Su posición y toma de posición, centrada en el Análisis Político del Discurso (APD), le ha llevado a encuadrar las producciones en un marco propio de la Teoría General de las Crisis Estructurales. (TGCE) sus elementos disruptivos, así como, sus cargas flotantes presentes en todo discurso, son objeto de estudio de la producción propia del campo. Ella considera, que toda propuesta educativa es un discurso que puede ser susceptible de análisis desde lo que se enuncia y se enmascara.

Expone BOURDIEU, P. (1990: 5)

“El espacio de las tomas de posición tiene una lógica autónoma y la correspondencia entre tal o cual posición y tal o cual toma de posición no se establece directamente, sino sólo por la mediación de los dos sistemas de diferencias, de posiciones distintivas, de desviaciones diferenciales, de oposiciones pertinentes, es decir, en la forma de homología de posición (y se verá así que los diferentes géneros, estilos, etc. son los unos respecto a los otros lo que sus autores son entre sí). Cada toma de posición (temática, estilística, etc.) se define (objetivamente y, a veces, intencionalmente) con respecto al universo de las tomas de posición (que corresponden a las diferentes posiciones) y con respecto a la *problemática* como *espacio de los posibles* que en él se hallan indicados o sugeridos; ella recibe su *valor* distintivo de la relación negativa que la une a las tomas de posición coexistentes a las cuales es referida objetivamente y que la determinan delimitándola.”

La posición dominante que ocupa dentro del campo, necesariamente la obliga a mantener e invertir su capital cultural objetivado y social, como miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), como miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y como investigadora de tiempo completo del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV-IPN, lógicamente, sus posiciones y capitales, la hacen una productora seria de conocimiento del campo. Ahora bien, sus producciones también se pueden obtener en la comercialización de los resultados obtenidos del *Seminario de reconstrucción de la realidad*, espacio dedicado a la continuidad e investigación del campo desde su corriente epistémica del APD.

Cierro este sub apartado con la figura del agente Jesús Farfán Hernández; este personaje, ha contribuido a la formación del campo, no desde el pensamiento universitario,

sino del pensamiento y espacio normalista. centra su origen y defensa en las obras de Dr. Manuel Flores. pero también. en las obras y aportaciones de notables pedagogos que permitieron el origen y traslado de la Pedagogía Europea a México. en las figuras de Enrique Laubscher. Enrique Conrado Réhsamen y Carlos A. Carrillo.

Este pedagogo. ha editado varios artículos. antologías y ediciones especiales en la revista: Nueva Época de la ENSM, verdaderamente en condiciones desventajosas. la sola petición para publicar sus obras es motivo de constantes trabas administrativas. ya que la ENSM. no cuenta con los recursos suficientes para la publicación de investigaciones. incluso ha llegado a comentar que: (Entrevista 7) “he invertido mis propios ahorros para hacer posible la presencia de mis obras”.

El maestro Jesús Farfán Hernández. se asume como pedagogo dentro de una tradición específica como lo es, el normalismo; ocupa un lugar de amplio reconocimiento al interior del CPM. actualmente. en la ENSM ha sido distinguido con las medallas que otorga la Secretaría de Educación Pública (SEP), Rafael Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano. por treinta y cuarenta años de servicio respectivamente, ha sido formador de varias generaciones de pedagogos. tanto de normalistas como de universitarios, su obra publicada. es extensa. en la revista de la ENMS, pero poco estudiada. Él mismo, con autoridad ha reclamado a la Institución la creación y funcionamiento del *Decanato*, posición que por antigüedad y autoridad académica y científica le corresponderían³⁶.

En todos los casos, los orígenes de las obras y los autores, son múltiples y se ubican dentro de la institución, sus destinatarios son privilegiados, ya que son públicos cautivos dentro de las IES (alumnos), pero, se reconoce que existe un mercado unificado que les hace salir de su centro o territorio, estos son las librerías, revistas nacionales e internacionales y los propios congresos.

³⁶ Ahora bien, el decanato es una figura de liderazgo y respeto hacia quien ocupa tal distinción, los jugadores más viejos la reclaman, pero colocan como medida, no la antigüedad en la SEP o el Subsistema de formación normalista, sino la antigüedad en la ENSM. en tal caso, la distinción sería para: Farfán Hernández (45), Constantino Matus (43) y Sánchez González (35).

Estos espacios, permiten al consumidor conocer la diversidad de productos y elegir sus consumos, que le alimentaran para las luchas posteriores. Un jugador, tiene y conoce las producciones de sus pares, de tal manera que el origen es uno y el destino es múltiple.

3. La obra como texto y el texto según el contexto.

Cuando aparece un texto -de la naturaleza que fuere-, dicho texto, no sólo habla del contenido que es valioso en sí mismo, sino que, en él se manifiesta toda una organización social existente. Los bienes simbólicos, son creaciones humanas que responden a formas de vida históricamente fechados, los contenidos son recortes de la realidad y de la cultura que se abstraen por la práctica de sus agentes e instituciones, el contenido es un discurso abierto, que tiene un interés no sólo de comunicación sino también de dominación.

La obra se puede dividir para su lectura y comprensión según la historia de la ciencia, en su visión *internalista* y su visión *externalista*, en la primera; poca importancia se le da a la historia, paradójicamente, el documento surge sin el reconocimiento de lo que esto conlleva, bajo la creencia, de que la obra, es el resultado de una mente brillante, de un sabio e iluminado en tal o cual campo del saber.

Es una lectura pura de un contenido puro, no contaminado y no relacionado con otra cosa que su valor por sí mismo.

BOURDIEU, P. (1997: 55) Señala que:

“Una hermenéutica estructuralista trata las obras culturales (lengua, mitos, y, por extensión, obras de arte) como estructuras estructuradas sin sujeto estructurante, que como la lengua saussuriana, son realizaciones históricas particulares y por lo tanto han de ser descifradas como tales, pero sin ninguna referencia a las condiciones económicas y sociales de la producción de la obra o de los productores de la obra (sistema escolar)”

Bajo la visión internalista, el texto vale por la corteza técnica que rodea el núcleo del contenido temático, es un libro de especialistas para especialistas. El CPM, es ese espacio donde sólo ciertos jugadores intercambian conceptos, porque manejan un código común especializado. Lo *rimbombante* y *estrambótico* de los términos aleja a los jugadores

pretendientes, no hay necesidad de fincar saberes en las condiciones de producción, sino en la resolución de problemas específicos. Tal es el caso de una investigador(a) que define con anterioridad la población digna de elaborar una pregunta, y establece como condición con su auditorio, que sólo contestará las preguntas de quienes poseen un título similar al suyo, sólo para los que poseen el grado de Doctor. Esta es una estrategia de dominación que utilizan los consagrados muy a menudo, para diferenciar sus obras, en el terreno de la historia de la ciencia internalista y la historia de la ciencia externalista.

La visión de la historia de la ciencia internalista, privilegia el texto como verdad absoluta, encontramos que los *adeptos ingenuos* buscan en estas obras los conceptos, nociones, teorías y metodologías para reproducirlas como *merolicos* del espectáculo científico. Pero debemos reconocer, que su *episteme* o validez del conocimiento, está alejado de la simple *doxa*, existe un rigorismo estructural de contenido, que seduce al pensamiento y tal parece como verdadero e inmutable.

Pero aquí nos advierte y alerta el mismo BOURDIEU, P. (1997: 57)

"Al recuperar los planteamientos de Wittgenstein, que recuerda que las verdades - matemáticas - no son esencias eternas que hayan surgido armadas ya en el cerebro del ser humano, sino los productos históricos de un tipo concreto de labor histórica ejecutadas según las reglas y las regularidades específicas de este mundo social particular que es el campo científico."

El propio lenguaje en el que están escritos los bienes del CPM, son códigos y controles científicos, pero también son controles simbólicos, al respecto se usan dispositivos lingüísticos, entendidos estos como afirma BERNSTEIN, B.; (1998: 56) "Sistemas de reglas formales que rigen las diversas combinaciones que efectuamos cuando hablamos o escribimos"

Si bien, los textos son necesarios, no son suficientes, hay necesidad de mirar en el texto el reflejo de lo social, integrando la relación entre el mundo y las obras culturales, materializando las condiciones específicas de producción, ya que nos presentan, la singularidad del sujeto y nos acercan a los destinatarios.

Es esto una filosofía del sujeto, dentro de las estructuras; los jugadores del CPM, tienen rostros, cuerpo y mente plenamente identificables, no son ajenos a nuestras

condiciones materiales de vida. Esto iguala, no sólo en su condición material o tangible, sino que permite reconocer en ellos su historia, sus fortalezas y debilidades, sus gustos y preferencias: es decir, su *clase* y sus *estamentos sociales*.

En una afirmación anterior señalaba, que el CPM ganó reconocimiento y autonomía por el sentido de institucionalización, este espacio diferenciado, es un espacio social y simbólico, donde debemos ubicar a los *jugadores* del campo. Las IES y los CIE son espacios privilegiados de la Academia.

El CPM claramente ubica a los *jugadores* con una relación directa en los puestos de dirección y confianza de las estructuras donde se encuentran, es muy común identificarlos con nombramientos de dirección, coordinación y subdirección, jefaturas de departamento y en menor medida como comisionados.

Muchas de las IES y los CIE, fueron creados *ex profesos* para producir los bienes simbólicos y algunos otros para reproducirlos. La tradición normalista, es un claro ejemplo de la reproducción de los bienes: sin embargo, algunos *jugadores* que se encuentran en este espacio se resisten a sucumbir en las fuerzas de lo dado e impuesto. Obligadamente estos *jugadores*, ocupan un lugar de pretendientes, siempre dispuestos a luchar contra los primeros.

La condición para la producción de bienes simbólicos en el CPM, en mayor o menor medida, se manifiesta en las IES con la operación de varios programas de estímulos económicos que están orientados a la profesionalización docente, académica y laboral de los agentes, pero aún en estos programas compensatorios hay diferencias y exclusiones, los que participan y los que no participan, hacen que las producciones se mantengan vivas gracias a los estímulos y respuestas de los participantes en dichos campos. El poder y prestigio del reconocimiento del monopolio científico, se va lentamente transformando en una lógica única: la monetaria.

En la vida institucional, la producción no es la misma entre los jugadores, sino que ésta, está normada y [ar] reglada por algunos; es decir, los consagrados saben de la existencia de leyes en el campo, y generan estrategias específicas para mantener ese orden o *status quo*. La producción de un jugador con un nombramiento de confianza, vale más que la producción de un jugador sin nombramiento de ese tipo. Lo que se premia, es la fidelidad al puesto ocupado y al responsable de la aplicación de las reglas.

El que se ve favorecido no muestra ninguna señal de incomodidad o inmoralidad, porque él sólo se limita a decir, que *las reglas están dadas y no le corresponden modificarlas*, no importando quien está debajo de su posición. En tanto que, los dominados no sólo son distribuidos en la institución de acuerdo a un nombramiento, sino que tienen que participar y legitimar la *violencia simbólica*, a la que han sido expuestos. Como alternativas elaboran y participan en estrategias de subversión y resistencia.

Obviamente los productores del CPM a los que me refiero, en su mayoría, son ejecutivos o responsables dentro de las IES o CIE. Las producciones del CPM, al igual que campo del arte o campo literario, son análogas a la posición que guardan los productores de los bienes simbólicos. En este campo, son reconocidos los agentes cuya trayectoria y luchas tienen gusto y aceptación por lo que dicen y hacen. Los agentes e instituciones, funcionan como estructuras estructurantes, modifican el campo por la defensa y comunicación de sus obras, en ellas, se ve reflejada su disposición hacia un tema, sus intereses, sus estrategias, entre otros elementos; finalmente, su posición anuncia y define en la mayoría de los casos su toma de posición.

En el Campo Editorial (CEd), es claro, que quien funge como editorialista dentro un campo en disputa, no dudará en ejercer el mayor poder simbólico para marginar aquellos saberes y prácticas que no concuerdan con su lógica, actuando como dispositivos.

Señala Deleuze (S/A: 155) que:

“El dispositivo es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas, cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el sujeto, el objeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman proceso siempre en desequilibrio, y esas líneas,

tanto se acercan unas a otras como se alejan unas a otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. De tal manera que el saber, poder y subjetividad de Foucault, no poseen contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí.”

Así al otorgar valor a la actividad de arbitraje o *jueceo*, se imponen criterios y formas de dominación académica de lo que se escribe y para quien se escribe. El poder de la escritura, se inscribe en el marco del poder simbólico, así los saberes pedagógicos reciben el bautizo de la autorización de la imprenta. Al quedar consignado en un medio impreso, sea un artículo, una revista o un libro, queda atrapado quien autoriza, lo que se autoriza y el mismo agente productor.

4.- Los condicionamientos sociales para la producción, reproducción y circulación de las obras.

Las *cargas disruptivas* en los bienes simbólicos, tienen un impacto directo en los públicos que la reciben, porque posibilitan el poder de consagrar a sus autores; es decir, la novedad, la vigilancia epistémica y la consideración de los objetos estudiados, entendidos estos como obstáculos, necesariamente demandan creaciones valiosas y legítimas. Para su consagración se requiere entre otras cosas, que el creador sea aceptado en un ámbito o círculo específico. Lo que consagra a la obra es un poder externo, que le otorga el público.

La producción de bienes simbólicos del CPM, es una actividad académica que se inscribe en las formas de pertenencia a las IES o CIE, paradójicamente no se conoce los datos socio demográfico de quienes escriben, sus gustos, preferencias, filiaciones, fobias y deseos, sino es, a través del contacto cotidiano y la familiaridad que se establece con ellos.

La ilusión biográfica de conocerlos a través de un relato, no sustituye la convivencia entre los jugadores. En un esfuerzo por conocer esos condicionamientos sociales que permiten la producción, habremos de estudiar la institución como una estructura estructurada, con sus reglas y regularidades, ahí donde el sujeto hace pública su

actuación en los foros académicos y en sus obras. más que nunca. habremos de conocerlos por sus productos.

Si la institucionalización da cuenta de la autonomía y diferenciación del CPM, habremos de ingresar a estos conceptos de manera cuidadosa. La institucionalización es una conquista de las disciplinas y de profesiones. Lo que está institucionalizado, es un saber cultural objetivado en planes y programas. La Pedagogía es ese saber histórico que forma parte del universo de saberes producidos por y para el hombre, su objeto no sólo es social, sino natural y espiritual, en esta disciplina se teje y manifiesta la complejidad del sujeto.

La institucionalización de un saber inscrito en las IES, se traduce en el cumplimiento de funciones sustantivas como lo son: Docencia, Investigación y Difusión y Extensión de la Cultura; funciones adjetivas como lo son: Administración y Gobierno; y funciones regulativas: leyes y reglamentos. De tal manera, que hay una relación directa entre estas funciones y la estructura institucional encargada de la producción y reproducción de saberes del CPM.

Las funciones sustantivas de las IES, son los quehaceres sociales que permiten la creación y legitimidad de los bienes de un campo.

La institucionalización de dichos saberes es la legitimidad social que requieren para ser aceptados y aprobados dentro de un currículo formal. Producir, significa extender la experiencia de la práctica, es el *habitus* individual y colectivo que permite crear una obra. No todo es sentimiento, sino práctica. Los nombramientos de los jugadores inscritos en las IES y los CIE, posibilitan la creación de bienes porque hay un público cautivo, los alumnos y los mismos pares.

Se afirma que, en las Universidades o Centros Escolares, se consolidan y jerarquizan un cierto tipo de saberes.

El CPM, refleja sus propias condiciones sociales de existencia a partir de la docencia (en un espacio social), la investigación (motor de lucha por obtener el prestigio y

monopolio científico), y la difusión y extensión de la cultura (presencia y circulación de los bienes simbólicos en el mercado).

Para la reproducción de dichos bienes, el sistema escolar, los cursos, seminarios, talleres o diplomados, son excelentes mecanismos para garantizar la inculcación de ciertos saberes, de ciertos lenguajes, de ciertos códigos, de ciertas prácticas. La institucionalización es una conquista epistémica y social del saber pedagógico, y por tanto requiere de instrumentos que reproduzcan estos saberes.

La Universidad -UNAM, y sus Facultades, UPN, Particulares- y las Normales garantizan la formación de profesionales de la Pedagogía. El campo pedagógico, se gesta en estos espacios de formación, sus planes y programas de estudio definen el tipo y perfil de pedagogo que se ha proyectado como ideal de la profesión.

El pedagogo, es un profesional que puede ser definido por la trayectoria histórica de su institución, del prestigio que tiene y el reconocimiento de las otras instituciones. El profesional de la Pedagogía se forma con la imagen del profesional de la misma. Los referentes inmediatos son los maestros, en ellos se disminuye el concepto de la violencia simbólica, por el contacto cercano y la familiaridad que tienen con alumnos y padres de familia; pero sobre estas formas eidéticas (formas ideales) no se finca la profesión, sino en los mecanismos sociales de aceptación y rechazo de su profesionales.

La profesión es útil si es acreditada, reconocida y evaluada; estas formas de legitimidad son el requisito de la reproducción de los herederos del campo, no se reproduce cualquier cosa como pasiva de la realidad, sino que su carácter sintético y activo promueve la demanda y oferta del campo. Reproducir los bienes del campo supone una originalidad y acumulación de saberes objetivados susceptibles de ser renovados.

Las tensiones del campo se refractan y reproducen cuando las luchas históricas no muestran un vencedor claro. Los herederos de las tradiciones del campo, aceptan la herencia y así sigue permanentemente vivo el muerto, porque se apropia de la vida y percepción de su jugador.

El muerto trasciende su historia y su verdad, en las verdades trans-históricas que siguen vigentes en las disputas de la disciplina. Algo así parecido, sucede en el plano de los sentimientos, cuando nuestros seres queridos mueren físicamente, empiezan a vivir espiritualmente en nuestras mentes y corazones.

La reproducción, es la continuidad de ciertas *verdades científicas* por las que se luchan, es el ejercicio de la violencia simbólica y son los gustos e intereses, los que determinan las elecciones posibles de acuerdo a su posición. La reproducción marca y clasifica a los agentes e instituciones, ellos están dispuestos a ocupar su lugar en la lucha.

La circulación de los bienes simbólicos o mercado del campo pedagógico, aún es restringida, se confunde las producciones específicas en el universo del campo educativo, tal parece que el límite no se da por la profesión, ni por la producción, sino por los usos de dichos bienes. Esta convivencia de familia, para algunos no altera la especie, sino que se acepta como una simple e inofensiva variación, pero para otros, el mercado sí puede ser segmentado y diferenciado. La polémica sigue vigente no por el objeto y su status, sino por la indefinición de los usos y prácticas.

Si bien el mercado de lo educativo es amplio, lo es restringido por la escasez de bienes simbólicos propios del campo pedagógico. La institucionalización de la disciplina no ha contribuido al fortalecimiento del campo en este ámbito. Algunas editoriales, aún formando parte de las IES y de las CIE, tienen su propia lógica, en ella existen tribunales que funcionan como consejos editoriales y sobre todo presupuestos que determinan la cobertura y filiación de los agentes.

El CPM, es un bien consumible dentro de un mercado amplio, aunque su demanda no corresponde con la oferta que se cree que existe. Los agentes inscritos en el campo se encargan de reproducir dichos bienes con los alumnos, ya sea utilizando sus materiales y/o recomendando tal o cual producción.

5. Categorías conceptuales que se han utilizado para elaborar las obras.

Los bienes simbólicos descritos con anterioridad, están cargados de referentes teóricos, propuestas metodológicas, diversos instrumentos o herramientas de trabajo; algunas producciones, llevan el sello de autores consagrados, otros poco conocidos y algunos desconocidos en el campo.

Los agentes e instituciones, siempre buscan apoyarse en los hombros de los gigantes, de los precursores o fundadores de tal o cual concepto, corriente o teoría. En ese sentido, la revisión de las notas, de los aciertos y de los errores de los precursores, son el alimento del investigador actual. Se mira el pasado de la obra y se construyen conjeturas, hipótesis, conexiones y puentes teóricos entre un pensador y otro. Se busca ahí, en los espacios abiertos, en las notas disponibles, en los laboratorios o en la interrogación directa de familiares, amigos y colaboradores.

Este ejercicio puede ser comprendido, si contaríamos las citas, al analizar sus formas y su función, relacionándola al contexto textual y al contexto social, y especialmente a la posición social del autor que hace uso de ello. De nada nos serviría recitar los conceptos de los autores, si esta construcción nos es ajena en la práctica. La teoría no sólo prescribe tal o cual forma de hacer, sino que también, ella propone una forma específica de explicación comprensiva de la realidad, es una manera posible de un infinito de posibilidades.

La idea básica con la que se asiste a oír hablar a un autor, es reconocer el sentido de pertenencia de lo que se dice, de lo que está escrito y de lo que se habla, porque aún siendo aparentemente contradictorias o falsos sus argumentos, los auditorios siempre están en disposición de escucha, poseen un interés específico por saberse representados desde su condición, posición y toma de posición con los discursos que pronuncian dichos autores. He de ahí, que las luchas tengan auditorios llenos, porque en ellos van jugadores (porras o jugadores sin equipo) adeptos o posibles adherentes dispuestos a participar en la lucha.

Los discursos y argumentos atrapan al público, se materializan en sus prácticas y las legitiman con la aceptación de sus autores. No sólo consagran a dichos autores, sino que

ellos mismos sienten la necesidad de reproducir los sistemas de verdades que resultan de los vencedores: los jugadores restantes. se declaran apóstoles de tal o cual autor consagrado.

Es claro observar que dicha práctica, se concreta en sus diferentes espacios de la práctica laboral. la selección de tal o cual artículo. la presencia en los congresos y temas afines al jugador, e incluso la correspondencia directa con él (asistencia a cursos. seminarios. talleres, o trabajos de tesis bajo su dirección).

Esta práctica. no es ajena al campo pedagógico. muy a menudo los *gurus* (expertos) pedagógicos, saben que dichos espacios reclaman su presencia, su prestigio y en ocasiones. su nombre en las carteleras académicas es motivo de [pre]ocupación. Sin embargo. también es claro, que los escenarios donde se presentarán varían uno de otro. Muy difícilmente. se asiste a espacios pequeños. a menos que los que asistan sean sus propios pares o rivales altamente reconocidos.

Entonces, ese escenario vale por su aparente neutralidad y su gran condición simbólica. escenario que reúne a los jugadores para deliberar sobre algo o alguien. pero sobre todo, espacio en el que ahí no se discutirá. ni se tensará, ni se calificará algo. sino que se acordará el verdadero escenario de la lucha, sus reglas y apuestas.

La ilusión en los procesos de [auto/co] citación. no permite al investigador construir su objeto de estudio sin el reconocimiento del otro; es decir, BOURDIEU. P. (1997. 18) “se ha recordado, en efecto, que Foucault había dicho que había leído tal o cual autor no para sacar de él saberes, sino para sacar reglas para construir su propio objeto de estudio” La fidelidad de la letra debe ser sacrificada por la fidelidad del espíritu del autor. Para investigar el campo, el capital de reconocimiento cultural objetivado, la [auto/co] citación, no debe confundirse con la producción del mismo, sino como lo que es, una reproducción.

El trabajo que ha realizado el COMIE AC., en los dos EC, como lo son: el Estado de Conocimiento de los ochentas. *Perspectiva para los noventa* (1982-1992): y el de *Perspectivas Nacional y Regionales, la Investigación Educativa en México 1992-2002*,

coordinada respectivamente por Susana Quintanilla y Alicia de Alba. recuperan en un 90% los bienes simbólicos producidos durante las dos últimas décadas: en ellas el apartado específico sobre el campo pedagógico realizado tanto en el primero como en el segundo, fueron elaborados por Rosa Nidia Buenfil, lo que permite dar seguimiento a las trayectorias temáticas y los productores de los mismos.

BUENFIL, R. (2002: 282)

“Ha elaborado un acercamiento procesual y comparativo de carácter cualitativo, destacando los siguientes contenidos y rasgos particulares de este proceso: sobre las temáticas emergentes, consolidadas y en descenso, en 1993 toman posición central las investigaciones en torno a la Pedagogía versus Ciencia (s) de la Educación, el carácter necesariamente prescriptivo de la Pedagogía, sobre los sujetos de la educación, y el concepto de formación era la esencia en las investigaciones de Filosofía, Teoría y Campo Educativo (FTyCE); y eran emergentes los trabajos de la modernidad y posmodernidad, discurso, valores: en descenso parecían estar los trabajos sobre autor y especialmente sobre clásicos de la Pedagogía (Rousseau, Montessori, Freinet).

En el año 2002, son nodales las temáticas que aluden a la construcción de las teorías, los conceptos y las formas de conocimiento educativo, sean en términos ontológicos, lógicos o epistemológicos. Siguen estando en el centro de la producción el tema de los sujetos de la docencia, la educación, el sujeto pedagógico, el sujeto del conocimiento, del aprendizaje. Entre los trabajos sobre los autores, siguen vigente los clásicos y se incluye en los contemporáneos a Foucault. Son emergentes las temáticas de género, valores cívicos y éticos, interculturalidad, globalización, tecnología, el medio ambiente, adultos.

Sobre las temáticas más investigadas y aquellas con menor producción. BUENFIL, R. (2002: 284) expone:

“En el primer estado de conocimiento, el 28% de los trabajos elaboraba la constitución de teorías educativas concerniente a las formas como se analiza la construcción del conocimiento sobre lo educativo, conceptualizándola como: pedagogía, ciencia (s) de la educación y destacó preguntas desde la epistemología. En 2002 aunque aún se abordan estas cuestiones son pocos los estudios que siguen esta problemática”

Hace una década, el 25% del total de investigaciones aludía a la Pedagogía, tematizando su relación con la delimitación de su objeto, el proceso de gestación de la

disciplina y su relación con las prácticas educativas, etc. Para el año 2002, la Pedagogía ya no aparece con tanta frecuencia, delimitada de las Ciencia (s) de la Educación y otras formas de elaborar conceptualmente lo educativo. Visto de esta manera el uso nominal del término de Pedagogía ha decrecido, y formas múltiples de aludir a las conceptualizaciones, reflexiones, e incluso prescripciones sobre las acciones educativas, también se han incrementado.

Sobre los debates propios del campo o del área, BUENFIL, R. (2002: 285) señala:

“Que en 1992, los debates que más circulaban eran el carácter científico o no de la pedagogía, que involucra la polémica contra la posición que no le reconoce ese carácter al conocimiento pedagógico y argumenta en torno a si sería o no requisito para su legitimidad el regirse por cánones científicos; inaugura el cuestionamiento sobre los criterios de cientificidad y su pertenencia en el conocimiento pedagógico. En la última década, se ha observado un des-dibujamiento de tal problemática.”

En lo relativo a Pedagogía versus Ciencia (s) de la Educación de manera excluyente, que situaba en 1992 la polémica entre quienes definen las contribuciones disciplinarias como configuradoras del campo, quedando la Pedagogía subsumida a una de ellas y, quienes en la posición contraria, aún reconociendo el valor constitutivo de los aportes disciplinarios, argumente que las teorías educativas se articulan en la Pedagogía; una posición extrema sostiene que ésta ha delimitado ya su propio objeto y que éste es exclusivo.

Este problema también ha decrecido en atención, aunque se encuentran escritos ya no tienen centralidad, se han movido hacia la periferias.

El carácter prescriptivo de la Pedagogía (aquí se incluía su relación con la epistemología) versus Pedagogía como reflexión analítica sobre lo educativo (consideraba las condiciones en que se produce el saber sobre las prácticas educativas), aquí se abordaban las polémicas entre quienes sostienen el arraigo supuesto de que la Pedagogía es esencialmente prescriptiva y quienes la conceptualizan como análisis y reflexión sobre las condiciones en las que se producen las prácticas educativas. Algunas vertientes específicas vincularon este debate con el que se refiere al carácter de la epistemología.

En 2002 se desdibujan las ilusiones que caracterizaban este carácter prescriptivo y son sustituidas por una dimensión de corte más Ético. Lo prescriptivo de la Pedagogía se sigue sosteniendo por diversos autores (FARFÁN, 2005). pero éste carácter se define en términos de los valores morales que se suponen deben ser dictados por dichas Pedagogías.

El trabajo de síntesis comparativa que realiza Buenfil es serio e ilustrativo de los desplazamientos que existen el campo; quiere decir, que los herederos de ciertas corrientes no han aparecido en el campo, aún guardan sus posiciones estratégicas, han considerado que la producción que circula aún puede ser insumo necesario para el debate, no hay novedad en los tópicos que abordan.

El desplazamiento temático entre los diferentes agentes e instituciones de una década a otra, poco se puede percibir a detalle, ya que están muy próximos los eventos: es decir, no hay una unidad de tiempo suficiente que los separe, es más, la convivencia y las normas de cortesía disfrazan las luchas. Hoy en día, se privilegia como estrategia la comunicación y cooperación entre investigadores; nada más falso y engañoso para los jugadores, porque las políticas de cooperación no están fincadas en lazos de unidad, sino en la diversidad, siendo la lucha el motor histórico que promueve su constitución como campo.

El desplazamiento necesariamente es originado por una fuerza, la relación de fuerza de los jugadores determinan su ubicación dentro del campo, me parece que los contenidos temáticos muestran y hacen evidente a dichos jugadores, hay que rastrearlos en sus obras; *el capital* que poseen e invierten en sus bienes simbólicos y sobre todo el *habitus* que materializa sus conductas.

Los elementos disruptivos que promueven los desplazamientos temáticos poseen cargas, pero se desconoce aún el poder de las mismas, en un alarde de fuerza se anuncia un bien en el mercado, pero aún falta la aceptación (consumo) o rechazo (ignorancia) del mismo.

6. Comunidades pedagógicas y sus eventos.

En este proceso es importante ubicar en primer término, algunas de las características que se presentaron durante la década de los ochentas y que permitieron situar, a partir del estudio correspondiente que llevamos a cabo en su oportunidad (Buenfil 1995, y Jiménez 20021), las tendencias que desde diferentes eventos, se fueron configurando sobre la conformación teórica del Campo Educativo y Pedagógico en México. Entre las más importantes se pueden señalar, las siguientes:

- a. Un registro amplio y diverso de eventos relacionados con diferentes cuestiones del Campo de la Educación. En este contexto se destaca la precaria presencia de espacios en los que se desbordan cuestiones relacionadas con la problemática de la teoría y conocimiento educativo, así como aquellos, relacionados con aspectos de orden filosóficos, sobre todo si se consideran los concernientes con la educación superior, formación docente, currículo, procesos de E-A.
- b. Los contenidos temáticos de los congresos, se ubicaron en los siguientes tópicos: la conformación teórico-disciplinarias e histórica de la educación y la Pedagogía; el estatus científico de los saberes relacionados con lo educativo: el lugar, desarrollo y de la situación en la época de la teoría en la configuración del área; su fundamentación epistemológica; el debate sobre la especificidad de lo educativo como objeto de conocimiento.
- c. Una presencia significativa de encuentros entre los que si bien, el tema convocante no tuvo como eje la reflexión sobre la conformación teórica del Campo Educativo, constituyeron espacios importantes para la reflexión y presentación de diversas perspectivas analíticas, desde las cuales se ubicaron y delimitaron de manera subordinada parte de las líneas de discusión relacionadas con el tema, destacando: la vinculación entre la dimensión curricular y la epistemología; el reconocimiento de la importancia temática por el énfasis que destacados especialistas de diversos países realizaron en este tipo de eventos: la

necesidad de articular la investigación, la formación y la práctica profesional con el debate sobre la conformación teórica del campo educativo y pedagógico.

Los desplazamientos en la década subsiguiente (1990-2000). se da en las temáticas antes señaladas con:

- a. El incremento en el número de eventos relacionados, de manera genérica y de manera subordinada. en el campo de la FTyCE, ya que es abordado como tema que ocupa un lugar central; mientras en 1991, se cuentan actualmente con un registro de 706. que si bien no agota el universo tan amplio y abierto que este recorte representa. permite ubicar el crecimiento significativo que tuvieron los espacios donde se presentaron cuestiones relacionadas a mi objeto de estudio.
- b. Un aumento en el porcentaje de eventos de carácter genérico en los que FTyCE es abordado como tema u ocupa un lugar central ya que mientras en 1991 de los 200 encuentros registrados solamente el 6% tuvo como finalidad clara el abordaje de problemas vinculados con la temática; en el periodo que nos ocupa. de los 706 registrados. 465 se ubican como genéricos y el 54% como subordinados. Es decir, que del total, sólo 322 se abordaron explícitamente temas relacionados con la configuración teórica del campo y el resto.
- c. Las temáticas que destacan al respecto están relacionadas, entre los tópicos más importantes, con la dimensión filosófica (coloquio de Filosofía de la Educación. Congresos de Filosofía. de Pedagogía, sobre Filosofía para niños; simposio aportes de la Filosofía al lenguaje de la Educación), conceptual (encuentros sobre configuraciones conceptuales del campo educativo, construcciones conceptuales: sujetos y nuevos proyectos históricos; Investigación Educativa: tejidos conceptuales); epistemología, epistemología y educación; pensar las ciencias sociales; epistemología crítica; seminario y simposio sobre Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos; la importancia de la epistemología aplicada a la formación de profesores; las bases epistemológicas

en la construcción de las ciencias educativas actuales: Problemas de enseñanza y su implicación epistemológica: investigación Institucional desde el enfoque crítico social: epistemología y teoría educativa: seminarios especificidad de la educación como objeto gnoseológico y fundamentos epistemológicos de la pedagogía social; La importancia de la epistemología en la educación. Entre otros.

Los consagrados o productores de bienes simbólicos del CPM, tienen la siguiente posición y su toma de posición conforme a las trayectorias temáticas de la siguiente manera:

Según el origen del campo. DUCOING, P. (1993: 245) señala que:

“Al especificar el origen del campo de la Pedagogía y de la institucionalización del saber pedagógico, incorporando las investigaciones no solo de los procesos de constitución de la Pedagogía como campo disciplinario, sino también de aquellos desarrollados dentro de las instituciones para introducir el saber pedagógico en instancias especializadas y espacios definidos.”

Los trabajos de Tenti (1988), Ducoing (1990) y Farfán (s/f) se inscriben aquí y pueden ser brevemente caracterizados por los siguientes elementos.

El trabajo de Tenti, expuesto por DUCOING, P. (1993: 243)

“Analiza el origen del campo pedagógico nacional en el marco de constitución del Estado moderno y del aparato educativo estatal. Apunta que el saber sobre lo educativo se genera, desde el punto de vista político, para atender a los fines de homogeneización de la educación en correspondencia al modelo liberal.”

El trabajo de Farfán expuesto por DUCOING, P. (1993:244)

“Analiza los orígenes de la Pedagogía Normalista a partir de la aportación que el liberalismo mexicano, como filosofía hegemónica de la época, hace a la pedagogía; por otro lado, efectúa un recuento de las ideas pedagógicas que desde el liberalismo nutrieron las instituciones mexicanas del S. XIX, para finalmente apuntar algunos de los elementos de la pedagogía normalista, a partir de la cual se ha formado al maestro normalista.”

En cuanto al marco universitario, DUCOING, P. (1993: 244) “desarrolla el origen del proceso de instrumentalización del saber educativo en la Universidad de México.

marcado por el signo normalista como elemento definitorio del saber pedagógico ahí construido, mantenido y reproducido. Para tal efecto, formula una periodización que va desde 1881-1954”

Las posturas que presenta Ducoing son muy relevantes e importantes, para expresar que el estudio del campo pedagógico tiene dimensiones políticas, epistémicas y históricas. En estas tres posturas de trabajo se identifican la presencia de un sistema de fuerzas muy particulares que intentan justificar sus opiniones y ganar autoridad y prestigio.

Pero, es en el trabajo que coordina BUENFIL, R. (1993: 287)

“En el que se establece con mayor claridad este debate, y lo que se discute, es cómo se recorta el campo de lo pedagógico, cómo se incluyen y excluyen de él reflexiones, conocimientos disciplinares y temáticamente, instituciones, sujetos, acciones y problemáticas. Se destacan fundamentalmente cuatro posiciones”

La primera ciñe claramente el campo pedagógico a la conexión entre las prácticas escolares legítimas y la prescripción de su deber ser en cuanto asuntos curriculares, didácticos, de formación, etc. Ejemplo de estas posición son Furlán y Pasillas, en sus diversos textos sobre el campo pedagógico (1992 y 1993) y Remedi et al., (1989b), en su trabajo sobre lo que el psicoanálisis puede aportar en la investigación educativa.

Para REMEDI, E. (1989: 27)

“Una segunda interpretación se muestra partidaria de la ampliación del campo pedagógico, debido a la multiplicidad de miradas y de prácticas que se entrecruzan en la educación. Manifiestan interés por diferenciar la visión del antropólogo o la del sociólogo de la del pedagogo y enfatizan la importancia de lo que en el espacio escolar escapa al discurso prescriptivo.”

La tercera proposición construye lo pedagógico como campo de articulación; es decir, como una mirada específica a ciertos procesos y significaciones sociales.

Para Puigros (1989), dicha perspectiva más que a un lugar, alude a una dimensión de dichos procesos, en tanto que para Buenfil (1983, 1993), la última interpretación, en claro desacuerdo con la primera, concibe al campo pedagógico como la reflexión en torno

a las preguntas: qué involucran, cómo y por qué ocurren diversas prácticas educativas, sosteniendo que éstas tienen lugar dentro y fuera de la institución escolar.

En síntesis, las producciones objetivadas muestran que los jugadores con mayor compromiso en el CPM, están presentes en la literatura y en las estructuras educativas, dichos jugadores, han colocado sus producciones en el terreno de lo visible, de aquello que puede ser reconocido por su público y sus adherentes, pero también, ha sido colocado como muestra de poder, de valor y como arma para sus adversarios.

Las producciones objetivadas han sido elaboradas en el marco de la vida institucional de las escuelas, universidades, institutos o centros de investigación o fundaciones, casas editoriales y en revistas. Los agentes e instituciones que participan en el CPM, han mostrado la diversidad de criterios que guían sus prácticas. Estos criterios son manifestaciones del *habitus* que los distingue, de sus capitales y de su posición dentro del campo pedagógico.

Aún queda pendiente, estudiar y develar la génesis de estos pensamientos y sus estructuras, ya que no siempre existió la UNAM, las Normales Superiores, el IPN con sus Departamentos y Centros de Investigación, o la UPN, o las Universidades Particulares, o las Casas Editoriales, sino que éstas tiene un principio, un interés y un fin.

Estos agentes e instituciones objetivados de manera primaria, son herederos de otros grandes jugadores, a los cuales he decidido nombrarlos como *precursores del campo*, cuya función ha sido la de sentar las bases de pensamiento sobre la cual se discute lo relativo al CPM. Para complementar este proceso de objetivación, se apunta hacia el socio análisis de la disciplina, que no es otra cosa que el estudio de la génesis y estructuración del Campo.

Básicamente cobran relevancia agentes como Tenti, Buenfil, Ducoing, Alba, Santos, Farfán, Pasillas, Medina y Weiss. Cada uno de ellos inscrito en instituciones educativas con un amplio reconocimiento y trayectoria.

Para comprender las producciones de Tenti relacionadas al CPM. sobre todo, *el arte del buen maestro (1988)*. se hace evidente reconocer que su posición fue respaldada por otros agentes e instituciones con mayor capital político y capital social del que hubiera podido gozar dentro de las estructuras formales que existían en ese momento; la sustitución de los *mecenas* del arte. se han consolidado con la presencia de patrocinadores o casas editoriales. específicamente él da cuenta de ellos. en los agradecimientos de su trabajo.

Dice TENTI. E. (1988: 7)

"En 1980 el Ing. José Antonio Esteva Maraboto. entonces Director del Centro de Investigación Prospectiva de la Fundación Javier Barros Sierra. me proporcionó el apoyo y estímulo necesarios para iniciar este libro. La versión que ahora se publica se completó en el periodo 1982-1984 cuando desempeñé las siguientes funciones: investigador en el programa dirigido por la Dra. Larissa Adler en el HIMASS-UNAM. asesor del Lic. Miguel Limón Rojas en la Subsecretaría de Planeamiento Educativo de la SEP y profesor titular en el Área de Investigación de la UPN, dirigida por el Profesor Iván Herrera Escalante. A todas estas personas e instituciones mis reconocimientos sinceros por la generosa ayuda recibida."

Al objetivar su obra. obviamente las categorías conceptuales. los procesos de vigilancia epistemológica y el ordenamiento metodológico aplicado. son entendibles a partir de las fuentes sociales que la engendran. El poder de los agentes y las instituciones participantes posibilita las condiciones de extensión y profundidad del objeto de estudio; porque son jugadores que históricamente han acumulado en sus acervos información especializada en materia educativa. La cercanía al aparato burocrático (alta burocracia) fue ampliamente aprovechada por Tenti. al colocar la figura del Estado como ente rector y organizador de la educación mexicana. donde se incluye la génesis de nuestro objeto de interés.

Los nuevos patrocinadores. administran el poder de la cultura, sus acervos y archivos son resguardados por personal administrativo y/o personal académico que facilita la búsqueda y ordenamiento de quien investiga por encargo. Esta búsqueda puede ser obstaculizada o promovida desde el poder del escritorio, obviamente del escritorio que tiene poder.

El trabajo de Tenti, (1988), es un estudio socio histórico, que tiene como sustento o base de la información, la lectura de diarios de la época: como los periódicos, *El Imparcial*, *El Demócrata*, *el Universal*, *el Boletín de la SEP*, entre otros; el tratamiento de la información, lentamente va inculcándose en el investigador a través de disposiciones duraderos, su modo de ser, su modo de pensar; es decir, para comprender realmente la sumisión que consigue el orden estatal, hay que romper con el intelectualismo de la tradición *neokantiana* y vislumbrar que las estructuras cognitivas no son formas de conciencia sino disposiciones de cuerpo, y que la obediencia que otorgamos a los imperativos estatales no puede ser comprendida como sumisión mecánica a una fuerza ni como consentimiento consiente a un orden.

En este mismo sentido, la línea de trabajo de Furlán y Pasillas, a favor del aspecto prescriptivo de la enseñanza, el trabajo de Farfán sobre la tradición kantiana de la formación del pedagogo y su práctica como producto del imperativo categórico del deber por el deber mismo, son producciones que confirman el papel del Estado. Finalmente en esta línea se inscribe la producción de Santos, al interior de la ENSM.

Para comprender verdaderamente el poder del Estado en lo que tiene de más específico, es decir, la forma particular de eficacia simbólica que ejerce, hay que integrar en un mismo modelo explicativo, unas tradiciones intelectuales tradicionalmente percibidas como incompatibles.

Para BOURDIEU, P. (1997: 16): “El Estado como jugador está en condiciones de imponer y de inculcar de forma universal, a escala de un ámbito territorial determinado, unas estructuras cognitivas y evaluativas idénticas o parecidas.”

El Estado es una construcción histórica común, que incorpora a su espacio de representación al mayor número de sus agentes e instituciones. Este poder de unificación u homologación de sus agentes, es impuesto sobre ellos a través de sus prácticas. Es el mismo Estado quien inculca categorías de percepción y pensamiento comunes, unos marcos sociales de percepción, del entendimiento o de la memoria, de unas estructuras mentales o

de clasificación. Acciones de inculcación duradera capaz de contribuir a la formación del habitus. un *habitus de clase*.

El CPM ha quedado inscrito en la fuerza legitimadora de la acción del Estado. acción cuya génesis la ampara y cubre de elementos ideológicos a partir del Movimiento Pre-Revolucionario (1910): es el Estado el jugador que instruye y reproduce su acción de educador bajo distintos dispositivos y estructuras. la institucionalización del campo. que relacionan conceptos y nociones tales como la Acción Pedagógica (AP) el Trabajo Pedagógico (TP), el Trabajo Escolar (TE), la Autoridad Pedagógica (AuP), la Arbitrariedad Cultural (AC), el Sistema de Enseñanza (SE) y la Violencia Simbólica (VS). contribuyen a reproducir la dominación en las clases sociales.

Estos conceptos trabajados en la obra de Pierre Bourdieu, titulada: "La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza", son conceptos integradores y relacionales. en ellas, bien se pueden fincar el poder de la acción pedagógica por parte del Estado mexicano³⁷.

Para BECERRA, D. (2007: 1)

"El trabajo de Pierre Bourdieu y de Jean Claude Passeron (Hablo de "La Reproducción", editorial Laia Barcelona, 1977) tiene como fin explicar el funcionamiento de la acción pedagógica en el campo de la educación, desde una perspectiva sociológica. Si bien, los autores usaran el término biológico: *Reproducción*, para definir la constante transmisión de conocimientos, pautas culturales y formas estructurales del sistema de enseñanza en el caso francés. Hay que tener en cuenta y no perder de vista que, los elementos usados por Bourdieu y por Passeron son encaminados a la creación de una teoría del sistema de enseñanza. Por esa razón, aunque, hayan trabajado en el caso francés, sus aportaciones pueden ser válidas en cualquier otro contexto parecido, obviamente sin dejar a un lado las diferencias que puedan presentar otros casos" (Pág.1).

Por otra parte, sí revisamos con detenimiento, las obras de dichos autores, antes mencionados, no sólo la posición de ellos es la que habla, sino que, su discurso también se encuentra ya elaborado y depositado en ciertos instrumentos de reproducción.

³⁷ La obra es una herramienta conceptual en la que me he fincado, para ir generando una comprensión amplia del fenómeno de la violencia simbólica, ejercida de manera sutil por parte de un agente o institución sobre otro agente o instituciones, para el caso específico de la dominación.

El trabajo de Farfán y el trabajo de Santos, son una clara muestra del poder real vivido al interior de la ENSM, ya que ellos, siempre han defendido el trabajo de intervención pedagógica como un saber pedagógico legítimo y atribuido a su condición de agentes del Estado. Al mirar y al hablar de la Pedagogía mexicana, siempre está presente el principio de división de lo que implica ser profesionales al servicio del Estado, así como, el significado de ser operadores de las políticas de Estado en materia educativa.

Pero, el trabajo de Furlán y Pasillas, *El Campo pedagógico*, se convertirá en el eje rector de la legitimidad de dicha intervención. Ya que estos autores, paradójicamente de extracción universitaria, son los que consolidan a través del aspecto prescriptivo de la Pedagogía su uso y legitimidad social y epistémica.

Al respecto, si consideramos que todo SE requiere de estructuras oficiales que reproduzcan los contenidos y saberes del grupo dominante o grupo de poder; tal acción debe recaer en el poder universal que tiene el Estado para garantizar la continuidad de sí mismo y de la cultura dominante, convirtiéndola así en cultura legítima; las estructuras primarias o por excelencia, son las escuelas o instituciones donde se ha de procurar la AP, que consiste en inculcar conocimientos en forma duradera, tales proceso de inculcación, son contenidos organizados a través de saberes disciplinarios que han sido ordenados en el marco de la cultura del grupo social que impulsa dicha organización.

La organización de los saberes, es una actividad que impulsa el SE a través de sus agentes, en este caso, profesores o pedagogos al servicio del Estado³⁸, quienes garantizan el proceso de inculcación de una arbitrariedad cultural, producto del poder legítimo para actuar en el marco de lo que es permitido saber.

³⁸ El CPM, se subordina al campo de poder que ejerce el Estado mexicano bajo las formas de la burocracia, siendo legitimado, gracias a que, el Estado tiene y ejerce el poder – o autoridad legal – para eliminar o disminuir la arbitrariedad cultural de sus teorías, conceptos, nociones y prácticas.

Esta arbitrariedad³⁹, no es reconocida como tal en el marco del TP que realizan los pedagogos de Estado, porque es un poder delegado en la forma de AuP, hacia sus agentes e instituciones. el poder de ser investidos con el poder del Estado, es un poder social, que consagra la función docente; el docente hace suyo este poder y actúa bajo las formas legítimas para estructurar el pensamiento de quienes sufren dicha acción (alumnos).

Para BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977: 48) “La acción pedagógica (AP) reproduce esta arbitrariedad cultural favoreciendo a una de las clases en lucha (los dominantes). El grado objetivo de arbitrariedad del poder de imposición de la AP es tanto más elevado, cuanto más elevado sea el mismo grado de arbitrariedad de la cultura impuesta.”

El TP, garantiza la inculcación y continuidad de saberes del grupo dominante o arbitrariedad cultural gracias a la continuidad y la presencia de los alumnos quienes sufren dichas acciones, y ante tal poder se va configurando el ejercicio de imposición y clasificación del mundo a través de disposiciones y aceptaciones de la práctica dominante⁴⁰.

Las disposiciones son ordenadores que unifican una práctica o un conjunto de prácticas. los ordenadores más comunes son aceptados como tales en la construcción y defensa del *habitus de clase* que los hace funcionar como unidades diferenciadas y diferenciadas. El *habitus pedagógico* se forma en la participación del mayor número de AP que se realizan en el TP del docente.

Somos históricamente producto de un *habitus* primario (familia) y de un *habitus* secundario (escuela). Si la familia es la primera institución de reproducción de la

³⁹ Consiste en señalar que toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica; en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. Tal categoría contempla las siguientes unidades de análisis: Las relaciones de fuerzas entre los grupos sociales permiten imponer e inculcar una arbitrariedad cultural a través de la educación.

⁴⁰ El trabajo de inculcación desarrollado desde el seno de la familia y perpetuado en los procesos de escolarización se llama *habitus*; son saberes que se aprenden y reproducen en y para toda la vida, este *habitus* se puede traducir en modales, gestos, gustos, maneras de pensar, prácticas distintivas y únicas, rituales, etc. Para el desarrollo de la inculcación, es necesario el reconocimiento de la AP y su continuación en el TP; así como de la relación entre el TP y la AuP, mismas que permiten legitimar la arbitrariedad cultural; finalmente, se requiere que el TP, sea un proceso irreversible, que se produce en el tiempo necesario para la inculcación de una disposición irreversible.

arbitrariedad cultural, esta tiene su límite en tanto que el proceso de educación requiere de otras instancias de reproducción. como lo es la institución escolar. La reproducción se consolida dentro de un espacio ex profeso para el ejercicio de la AP.

El SE mexicano, tiene como propósito. entre otros propósitos. institucionalizar las prácticas educativas y consagrar esos saberes que ahí se imparten a través de un conjunto de especialistas o agentes capaces de adquirir y aceptar dicha responsabilidad como actividad central de un grupo distinguido: parafraseando a Gramsci: Los intelectuales orgánicos del proletariado, son ahora; para el CPM. los pedagogos y agentes antes mencionados, como los nuevos intelectuales orgánicos del Estado.

Para BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1977 : 75)

“Este sistema de enseñanza habrá de perfeccionar la cultura dominante, de reproducirla y de legitimar sus alcances, la escuela y su proceso de educabilidad hace una clara separación del estado incompleto o barbarie del hombre al proceso de virtud y *gentleman* que debe aspirar. La escuela debe ser el espacio donde la AuP, el TP disimularán las relaciones de fuerza entre los grupos dominantes con respecto a los grupos dominados. El sentido de universalidad de la educación encuentra sentido con la presencia de instituciones encargadas de la reproducción de la cultura, aunque su conquista universal sea un proceso lento e ilusorio; ya que el sistema de enseñanza es insuficiente y está diseñado para separar y clasificar a los más aptos de un grupo o clase social.”

Las instituciones escolares funcionan como el espacio social de legitimidad de toda arbitrariedad cultural, son ellas los primeros vínculos entre la AP y el TP. La Autoridad Escolar es reconocida por los supuestos ideológicos que colocan a las instituciones escolares como entidades históricas del progreso y desarrollo del hombre a través de la conquista del conocimiento.

Para instaurar este orden e imponer la mentalidad del Estado, se vale de sus agentes e instituciones, dotándolas de cierto poder, que permiten clasificar y enclasar ciertas prácticas culturales y a los alumnos, es decir. dar continuidad del habitus primario adquirido en la familia. Para comprender con mayor precisión la tarea de clasificación y reproducción de la arbitrariedad cultural, Bourdieu recurre a la figura metafórica del demonio de Maxwell.

Según BOURDIEU, P. (1997: 34-35)

“Para facilitar una visión global del funcionamiento de los mecanismos de reproducción escolar, cabe, en un primer momento, recurrir a una imagen que empleaba el físico Maxwell para hacer comprender cómo se podría suspender la eficacia de la segunda ley de la termodinámica: Maxwell imagina un demonio que, entre las partículas en movimiento más o menos calientes: es decir, más o menos rápidas que pasan por delante de él, lleva a cabo una selección, mandando a las más rápidas a un recipiente, cuya temperatura se eleva, a las más lentas a otro: cuya temperatura baja. Actuando de este modo, mantiene la diferencia, el orden que, de otro modo, tendería a desaparecer. El sistema escolar actúa como el demonio de Maxwell: a costa del gasto de la energía necesaria para llevar a cabo la operación de la selección, mantiene el orden preexistente; es decir la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural. Con mayor precisión, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales de capital heredado, tienden a mantener las diferencias sociales preexistentes” (pág.34-35)

Sobre esta base, ideológica y material, el poder del Estado mexicano subordina al CPM.

En contra parte, a la Pedagogía prescriptiva, se ubican dos líneas de trabajo dominantes; por un lado, la del Análisis del Discurso Político (ADP) que representa Rosa Nidia Buenfil, Quintanilla, Alicia de Alba; y la del estudio del campo pedagógico desde la tradición universitaria, depositada en la autonomía, libertad de cátedra, pero sobre todo: en el desarrollo e impulso de la investigación educativa. Esta última representada en el trabajo extenso de Eduardo Weiss.

Los elementos y condiciones de posibilidad de Rosa Nidia, consisten en los talleres o Seminarios de Análisis del Discurso Educativo (SADE), acciones académicas que ha impulsado durante los dos últimos lustros al interior del DIE-CINVESTAV, en estos talleres, el acento de sus estudios radica en la presentación de las trayectorias conceptuales que han guiado las transformaciones del CPM, en este tipo de trabajos: se pone especial atención al uso del lenguaje, como herramienta de trabajo que no necesariamente tienen un significado literal de lo que anuncian, sino de un trabajo que forma parte de todo un sistema más general, simbólico y de dominación.

Cuando se habla del CPM. expresa MIER, R. (2006: 15)

“La Pedagogía cobra una preeminencia institucional que podría caracterizarse como la incorporación regulada de saberes, hábitos, destrezas y pautas de acción recíproca. La Pedagogía exhibe en sí misma, un proceso de mutación progresiva derivada de la intervención institucionalizada, de su integración en pautas de gobernabilidad, en la conformación de un conjunto de disciplinas y saberes locales, de regímenes implantados para doblegar y moldear los cuerpos y orientar las condescendencias. La acción de la institución no sólo engendra saberes, categorías destinadas a formar discursos y categorías en juego de verdad, sino un amplio espectro de narraciones, testimonios, formaciones imaginarias relativas a la naturaleza, los destinos, los orígenes, la pureza, los linderos de lo tolerable, la familiaridad de la excusión y la visibilidad de las almas.”

Y es aquí, que cuando se cree resuelto o al menos identificado el problema de la intervención pedagógica al que nos hemos referido durante la presentación de las obras de los pedagogos prescriptivos o normalistas, es el mismo Raymundo Mier, con agudeza e inteligencia profundiza en la tensión existente del CPM.

Cabe mencionar que recientemente han aparecido diferentes obras de carácter educativo que abordan lo pedagógico -en específico de la docencia o práctica docente- bajo los siguientes enfoques: de la reflexividad (Perales, 2006), Psicoanálisis (Anzaldúa, 2004), El tacto pedagógico (Manem, 1999), La pedagogía y la formación de profesionales de la educación (Romo, 1998), Investigación reflexiva (Sacristán, 1998); todos ellos, para invitar a los profesionales de la enseñanza a transformar y modificar su práctica docente: este esfuerzo serio de los autores antes mencionados pertenecen a las corrientes de pensamiento de la Escuela Nueva, que critica el modelo prescriptivo y Kantiano del deber ser; sin embargo, no profundizan en el estudio de las relaciones que obstaculizan sus preceptos: es decir, no consideran el campo de poder de la acción del Estado sobre todos los agentes que se encuentran inmersos bajo la relación de dependencia de las estructuras burocráticas que dejan o no dejan hacer.

La escritura de dichos intelectuales, es entendible, porque no están totalmente bajo el poder del Estado, escriben con relativa autonomía amparados en la relativa autonomía de su institución.

Pero hay que advertir, que dichos autores, consideran al agente como un sujeto único, capaz por sí mismo de iniciar el cambio y transformación de la estructura en la que se encuentra: la acción pedagógica no basta por sí misma, sino que es necesario formar parte del poder del Estado, de quien toma las decisiones de poder y logra imponerlas como válidas.

Así pues, el dispositivo pedagógico que propone Bernstein (1997) y el mismo Anzaldúa (2004) cobra fuerza, sólo si se tocan las estructuras más profundas sobre las cuales se realizan las prácticas de comunicación, poder y transmisión de la cultura: la escuela y sus agentes educativos. En caso contrario, es una ilusión pensar en la modificación de los saberes y prácticas pedagógicas basadas en la simple voluntad del hombre. Lo que urgentemente se requiere, es hacer evidente las relaciones de poder en las que se encuentran inscritos los jugadores del CPM, que específicamente se localizan en el polo de la docencia.

El grupo burocrático, impulsa a sus jugadores considerando la rentabilidad real y potencial que tienen entre sus adeptos. Las formas de interrelación que se dan son: la formación de estrategias de acumulación de capital material y simbólico que portan los jugadores con las posibilidades tácticas de ser designado y aprobado para ocupar un lugar específico.

Como resultado de su lucha histórica, podemos identificar el perfil contemporáneo de la Pedagogía, en particular; sus lineamientos canónicos, sus desarrollos experimentales y de vanguardia y el abanico de instituciones a las que dio lugar: religiosas, civiles, de confinamiento, de reclusión con un nuevo ámbito de saber.

Ese saber, es el saber pedagógico, es en sí mismo reflexivo: saber positivo sobre el saber, su posibilidad de creación de pautas de subjetivación y de horizontes y de potencias para la comprensión, pero saber negativo en la medida en que es también una exploración de límites y condiciones no sólo de ese saber, sino también de todo ejercicio reflexivo.

Es un movimiento reflexivo, que se despliega también sobre las formas institucionales y de control, estrategias de gobierno y de poder que guardan relaciones y estrecha correspondencia con distintas formas disciplinarias y concepciones de la acción. Esta doble acción discursiva se incorpora asimismo a los procesos y determinaciones de la transformación social. La Pedagogía aparece como un dominio legítimo y relevante en el tejido institucional y en el espacio normativo, pero marcada siempre, de manera insoslayable, por la sospecha de incidir en la negación y disrupción de su propio lugar institucional.



A manera de cierre de este capítulo I, se ha mostrado la gran variedad de agentes e instituciones que participan de manera activa en el campo, se han descrito diferentes bienes u obras que han contribuido a edificar y consolidar a las comunidades académicas, se han identificado las temáticas centrales y las temáticas emergentes, así como se ha dado cuenta de los foros y espacios de comunicación y debate, de los instrumentos de almacenamiento y captura de información, así como de las estrategias de comunicación y divulgación de las obras. Tales acciones permiten explicar el proceso de autonomía y diferenciación del campo⁴¹.

Adicionalmente se ha bosquejado el *habitus* de los jugadores, en un primer momento, a través de la presentación de dichos saberes en su estado material, y en un segundo momento, enunciado los esquemas de percepción y apreciación de los jugadores: pero tales productos parecieran ser sólo obras que existen a partir de las dos últimas décadas, 1980-1990 y 1990-2000.

A manera de cierre podemos afirmar que el CPM:

- Está constituido por diferentes agentes e instituciones que luchan por ocupar una posición al interior del mismo, su lucha es a través de diferentes tipos y modalidades. En el terreno de la producción la existencia de diferentes bienes culturales, dan cuenta de que existen, una gran variedad de productos: libros, reseñas, artículos, antologías, apuntes, etc., así como la realización de eventos académicos en torno al campo. La cuantificación de dichos bienes materiales y simbólicos, es difícil y compleja de realizar por el alto grado de fragmentación, así como de las políticas de comunicación e integración de documentos con los responsables de elaborar y analizar los diferentes EC, que se producen a nivel nacional y regional.

⁴¹ Los jugadores del CPM imprimen una dinámica muy propia en la configuración particular de su estructura, en la distancia o en los intervalos que separan a las diferentes fuerzas específicas que se enfrentan dentro del mismo, así como la conquista del proceso de autonomía. Al enfrentarse los jugadores se recurren a un conjunto de estrategias de lucha según la posición que ocupan posición que depende del *volumen global* y del *volumen específico del capital* que posee.

- Las luchas que se observan en los diferentes bienes culturales sobre el CPM, adoptan formas de coexistencia y cooperación con los agentes e instituciones responsables de concentrar, organizar y sistematizar las diferentes producciones. Hay lugar para inscribir las obras dentro del campo, pero no hay lugar definido y visible para argumentar las razones por las cuales los contenidos de la disciplina, deben ser desplazados del centro hacia las periferias. Es decir, hay acuerdo en que las producciones deben ocupar una posición dentro del campo, pero no hay acuerdo sobre los criterios que se habrán de utilizar para tomar la decisión en el sentido de aceptación del lugar que deben ocupar. Tal decisión recae de manera arbitraria en el poder que tienen los jugadores consagrados para clasificar y enclasar tanto a la obra, como a su autor.
- La distribución de los agentes e instituciones en el campo, adicionalmente, al proceso de producción, considera los procesos de reproducción. Para el CPM, la Pedagogía normalista, se constituye en una fuerza histórico-social de gran peso y significancia, al estar amparada bajo la rectoría del campo de poder del Estado mexicano, sus agentes e instituciones, encuentran condiciones propicias para el desarrollo de la práctica profesional de la docencia. La reproducción de los saberes legítimos que el Estado ha de impulsar, necesariamente pasan a ser incorporados por los docentes que se encuentran en procesos de formación inicial y en servicio, en las diferentes instituciones escolares (incluyendo, las escuelas normales).
- La reproducción de la cultura, recae en instituciones capaces de inculcar enseñanzas duraderas, en la acción pedagógica del maestro, que da continuidad al habitus primario adquirido en la familia. La reproducción de la cultura se objetiva en la adquisición y acreditación de saberes cultos y especializados, que sólo la escuela puede proporcionar.
- Los bienes culturales o simbólicos, son objetos cuyo valor trasciende su condición material, para colocarse en el terreno de lo no material; es decir, en el valor de aquello que no necesariamente está cuantificado, sino que es productor de un nuevo valor que antes no se había considerado. Son

monedas de cambio, que sólo quienes tienen la disposición o el *habitus*, pueden reconocerlo.

- Las trayectorias históricas de los jugadores son elementos básicos para poder entender la producción de los jugadores, ya que cada uno de ellos escribe según el tiempo y la posición ocupada durante ese tiempo, es fácil reconocer que muchos autores escriben con mayor libertad, cuando su posición no se ve comprometida, en cambio, ante una disputa, o solicitud, para aclarar o fijar su posición, necesariamente, el autor, muchas veces tiene que considerar los intereses que representa al interior de toda institución.
- La toma de posición de los autores, no escapa al contexto social y a sus condiciones de posibilidad, ya que se escribe desde un lugar específico, y en consecuencia, contra otro lugar. Recordemos que los lugares son también estructuras, y como tales se encuentran habitadas por otros jugadores, de tal forma, que quien escribe de manera directa o indirecta, se comunica a favor o en contra de otras estructuras y otros agentes. Para el CPM, las luchas a partir de la escritura, son: Pedagogía normalista versus Pedagogía universitaria, Pedagogía prescriptiva versus Pedagogía del análisis del discurso político (ADP). Pedagogía de la investigación versus Pedagogía de la intervención.

Así pues, sólo si se toman en cuenta las leyes específicas del campo, se puede comprender adecuadamente la forma que las determinaciones internas y externas pueden tomar, al término de su re-traducción según esas leyes, trátase de las determinaciones sociales que operan a través del *habitus* de los productores que ellas han modelado de manera duradera o de las que se ejercen directamente sobre el campo en el momento mismo de la producción de la obra.

Los saberes, autores y textos sobre el CPM, constituyen un gran esfuerzo académico para el logro de su autonomía y diferenciación: sin embargo, el campo aún se encuentra en proceso de constitución, dado que la fragmentación observada en la producción, reproducción y circulación de los bienes culturales consideran a más de un agente e institución bajo la lógica de la no cooperación y armonía científica entre ellos.

CAPÍTULO III

LAS LUCHAS HISTÓRICAS COMO MOTOR DEL CAMPO PEDAGÓGICO EN MÉXICO.

Este capítulo de la investigación es un estudio socio histórico de la Pedagogía. Cabe advertir, que no se debe entender o confundir con un estudio de carácter histórico tradicional del mismo⁴²; es decir, no se trata de realizar un estudio de la historia de la Pedagogía mexicana, sino de encontrar en las diferentes etapas de su desarrollo constantes, entendidas, como regularidades o luchas que efectúan diferentes agentes e instituciones con respecto a los planteamientos de la Pedagogía en el marco de la visión de Estado (Normalistas-Docencia) y de la visión de la Universidad (Universitarios-Investigación).

La génesis del Campo Pedagógico Mexicano (CPM) está determinada por la lucha existente entre dos grupos políticos: científicos y revolucionarios. Al triunfo de los segundos, se logra imponer la visión y acción del naciente Estado moderno mexicano en materia educativa, en particular, de la formación de maestros bajo la Educación Normal, privilegiando la *Docencia*, con respecto al Modelo Universitario, que pone su acento en el desarrollo de la *investigación* y su difusión; luchas que en mayor o menor medida en nuestros tiempos aún son vigentes.

El criterio de clasificación histórica, considera tres grandes periodos, a saber: el Periodo base (1890-1930), el Periodo de Consolidación y Crisis (1930-1970) y el Periodo Moderno y Contemporáneo (1970-2000): en cada uno de ellos, existen diferentes intereses

⁴² Entre los autores que han abordado de manera extensa y suficiente el aspecto histórico de la educación mexicana y la Pedagogía, destacan las obras de Ernesto Meneses en su monumental trabajo de cuatro tomos denominada: "*Tendencias educativas oficiales en México*" periodos (1821-1911), (1911-1934), (1934-1964), (1964-1976); la obra de Francisco Larroyo denominada: "*Historia general de la Pedagogía*"; la obra de Fernando Solana denominada: "*Historia de la Educación Pública en México*", el trabajo de Josefina Vázquez de Knauth con su obra denominada: "*La Educación en la Historia de México*", el trabajo de Víctor Hugo Bolaños Martínez con su obra denominada: "*Compendio de Historia de la Educación en México*"; entre otros autores. Autores y obras que ponen la mirada y atención en la visión o enfoque *externalista* de la *Historia de la Ciencia*; en la que se resalta las condiciones sociales de producción, el contexto histórico de los productores, pero sobre todo, las luchas entre agentes, grupos, o comunidades científicas por establecer su sistema de ciertas verdades.

que hacen distinto el objeto de la Pedagogía, siempre identificando, corrientes, autores, métodos y técnicas, así como de instituciones participantes en el campo.

Por un lado, la investigación como un objeto propio de los universitarios y la docencia como un objeto propio de los normalistas. Tal discusión es y ha sido un elemento transhistórico del campo, de tal forma que no se pretende realizar un estudio histórico del Campo Pedagógico en México, sino que, a partir de un periodo bien definido, dividido en tres momentos, se busca explicitar las condiciones e intereses que representaron ciertos agentes e instituciones. Es decir, en todo una razón histórica e irreducible a la narración de la misma.

Es importante señalar que en las diferentes luchas, la Historia de la Ciencia, ha mostrado que ninguna comunidad, agente o grupo se resiste a participar a tal llamado, debido al reconocimiento de lo que está en juego, de los intereses que persiguen y de las recompensas que bien valen la pena jugar⁴³.

Para el caso particular del CPM, el estudio histórico de la propia disciplina, significa buscar en el pasado el inconsciente de la misma; es decir, se busca colocar en el plano visible los intereses que han permitido a la Pedagogía surgir como un objeto de disputa⁴⁴.

Ante todo, el socio análisis de la disciplina es una reflexión refleja, de las condiciones de producción de los agentes, centrada en el estudio de la génesis de las estructuras que han permitido su aparición y desarrollo⁴⁵.

⁴³ Evidentemente hay una clara separación en las comunidades científicas y sus agentes al designar y construir sus objetos científicos, ya que no se reconocen por igual o de manera uniforme las creencias, métodos y postulados teórico-metodológicos que las sustentan, tal separación para algunos epistemólogos - Bachelard - se expresan en las discordancias al tomar o conquistar al objeto de estudio, bajo una síntesis pasiva (*opus operatum*) en contra de una síntesis activa (*modus operandi*).

⁴⁴ Los temas y problemas centrales de la pedagogía son objetos científicos en disputa, estos consagran a los jugadores y en ellos descansan la búsqueda de la autonomía y diferenciación del CPM, así como, el proceso de producción, reproducción y circulación de los bienes simbólicos que ahí existen; además tienen intereses específicos, que consisten en la obtención del prestigio y reconocimiento de los otros, sus rivales y competidores dentro del campo, lo que supone que ninguna producción sea neutra o carezca de importancia para sus productores, esta falsa modestia, no es ficción.

⁴⁵ El socio análisis de la disciplina, es el estudio del inconsciente de la Pedagogía, lo que incluye el retorno reflexivo implícito en la objetivación del propio universo, así como del cuestionamiento socio-histórico que expresa su génesis, lucha y transformación.

Adicionalmente el socio análisis de la disciplina, permite interrogar la relación entre el espacio de las posiciones ocupadas en el campo por estos jugadores y sus respectivos bienes simbólicos⁴⁶.

Si bien, la historia es el estudio del pasado, cuando se aplica ésta, a algún otro objeto, se observa que el pasado se muestra muchas veces en forma difusa, provocando confusión en quien la estudia e interpreta; el estudio del pasado implica una idea que guía dicho estudio e interés del investigador.

Por otra parte, para las comunidades científicas, no es suficiente, el consenso de aquello que es legítimo designar como *objeto científico*, - *el magister dixit, el maestro lo dijo*-, ya no representa la verdad del objeto, porque cada grupo o comunidad, puede recurrir al desafío de lo extraño o poco familiar de sus saberes, incluso perdiendo el respeto y reconocimiento de las regularidades y reglas del juego, excluyendo aquello o aquéllos que no forman parte de la tradición en la que están formados, - aún corriendo el riesgo de convertirse en una *secta académica*- quedando fuera de las recompensas que están en el juego mismo⁴⁷; sino que además, es necesario, fundamentar sus creencias de ciencia bajo un enfoque epistemológico con mayor profundidad: es decir, capaz de justificar coherentemente la racionalidad sobre la validez de la construcción del conocimiento.

La tensión entre legitimidad sociológica y epistémica, apunta a los modos de racionalidad que emplea el investigador con respecto a la *estructura estructurada*

⁴⁶ De manera específica, cuando me refiero al estudio del campo pedagógico, en un primer momento, sólo nombro el tema, describiendo las condiciones empíricas que permiten su surgimiento y el interés por estudiarlo, a saber: mi trayectoria de formación inicial como Licenciado en Educación Media en el Área de Pedagogía (1990-1994) perteneciente al Subsistema de Educación Normal vinculada a mi trayectoria de práctica profesional como pedagogo en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) (1998 a la fecha). El tema debe ser considerado como un pre-texto, en él se inscriben la historia de los sujetos vinculados a su contingencia. El tema proporciona identidad al investigador, anuncia su pertenencia a un campo del saber, lo compromete consigo mismo, porque es el reconocimiento del sujeto con su historia de vida.

⁴⁷ Todo campo, como lo es en este caso el CPM, se define como un objeto científico propio de la Sociología de la Ciencia (SC), objeto científico que construye el investigador a través de un proceso creador, que no sólo existe en sí mismo, sino también para sí mismo, como parte de *uno y de los otros*, ya que al *objetivar al sujeto objetivamente*; es decir, volver la reflexión sobre sí, se manifiestan las condiciones de [im] posibilidad objetivas que se tienen para ocupar una posición dentro del mismo. Aunque la postura del desafío es una estrategia reconocida dentro del campo, ningún agente e institución sería, la utiliza al extremo, porque sabe del riesgo de la autoexclusión, sólo se recurre a esta estrategia como forma de presión con respecto a los agentes e instituciones con mayor grado de consagración. No hay una salida fácil una vez ingresado al campo.

(instituciones que pocas veces, considera la génesis socio-histórica del campo) y a la *estructura estructurante* (esquemas mentales donde residen los intereses -illusio- del sujeto dentro del campo): es decir, a la disposición o *habitus*, o si se prefiere mejor, al oficio de los agentes e instituciones, que permiten comprender y transformar las relaciones de fuerza que existe en ese espacio.

La *tensión esencial* entre legitimidad sociológica y validez epistemológica con respecto a la construcción del objeto, ha derivado en una separación lógica de saberes *totalizantes*, en dicotomías tales como: objetivo/subjetivo, nomotético/ideográfico, material/simbólico, teórico/práctico, etc., siendo los problemas de conocimiento problemas de consenso social, atenuados bajo la ilusión de la neutralidad del conocimiento de quien los produce, y de quien los recibe.

Y es en nombre, de la pretendida *neutralidad científica* que aparecen frases que invitan a la *tolerancia*, a la *inclusión y del respeto a la diversidad intelectual* para dejar de lado toda reflexión, crítica, construcción y comprensión del objeto científico. La ilusión del *pacifismo científico* que debe imperar en el desarrollo de la ciencia, es en sí misma, una toma de posición a favor de la *síntesis pasiva*, ya que el modelo del *idealismo ingenuo* y el *racionalismo rígido* nombra a los objetos científicos bajo condiciones de existencia única, intemporal y substancial.

Estamos en presencia de una nueva forma de *gatopardismo*: el *gatopardismo académico*, que consiste en hacer como si las cosas cambian, pero en realidad siguen igual. La pretendida *armonía científica*, que no es otra cosa, sino una ficción que descansa en el ejercicio de la *violencia simbólica* paradójicamente a través de la no violencia, y no son precisamente seguidores de Gandhi.

Al respecto, escribe BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1981: 44)

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia; es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”

Cabe advertir que la renuncia de la lucha científica, a favor de la acumulación y progreso científico es una muestra del interés por el desinterés, bajo los supuestos del *amor al arte* o mejor dicho por *amor a la profesión*, anulando la reflexión de lo real y sus relaciones.

Para los agentes e instituciones que proclaman la *síntesis pasiva del conocimiento*, no tienen cabida otras formas de inteligibilidad para pensar y actuar en y sobre la *substancia*, la sola idea de *desubstancializar* la realidad pone en alerta a toda una comunidad; no es una provocación que pueda ser omitida y mucho menos que se puede dejar pasar de lado sin respuesta alguna, ya que el núcleo de ciertas verdades científicas ha sido cuestionado y deslegitimado⁴⁸.

En contra parte, las comunidades científicas que toman distancia del modelo de *síntesis pasiva*, consideran la lucha como el motor de todo campo, ya que la existencia del conflicto en toda forma de organización es necesaria para poder avanzar a otro nivel de entendimiento⁴⁹, el argumento que fundamenta tal tesis, se observa en los trabajos de Historia de la Ciencia (Koyré, 1997; Bernal, 1997; Kuhn, 2007); además en el Reconocimiento de planteamientos Filosóficos en materia Epistemológica (Cassirer, 2003; Bachelard, 1999) y finalmente en Investigaciones Sociológicas del Conocimiento Científico (Bourdieu, 2002; 2004; 2006; 2008; Garcíadiego, 2000; Mireles, 2008).

Uno de los ejes transversales de dichas obras es considerar un conjunto de relaciones históricas objetivas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder.

⁴⁸ Básicamente me refiero a la tradición de la Sociología del Conocimiento Americana (SCA) representada por la triada Lazarsfeld-Parsons-Mertón que dominaron a nivel mundial, las formas de hacer y entender el mundo social y en consecuencia de la *Sociología oficial*, al oponer teoría y metodología; tal afirmación resulta ser un obstáculo epistemológico para la propia ciencia, ya que a decir de BOURDIEU, P. y WANQUANT L. (1995: 167) “En efecto, las elecciones técnicas más empíricas son inseparables de las elecciones más teóricas de construcción del objeto”

⁴⁹ El CPM, congrega a diferentes agentes e instituciones a una lucha permanente, rompe con la imagen pacífica de la comunidad científica que convive y comparte sus formas de trabajo científico y sus resultados; el principio de continuidad que la historia positivista ha pretendido imponer, como tal no existe, en su lugar, se reconoce el conflicto, las tensiones y las estrategias de lucha que adoptan sus jugadores.

A decir de WEBER, M. (citado por BOURDIEU, P.; 2002: 51)

“No son las relaciones reales entre cosas lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos, sino las relaciones conceptuales entre problemas. Solo ahí donde se aplica un método nuevo a nuevos problemas y donde, por lo tanto, se descubren nuevas perspectivas nace una ciencia nueva”

Para poder entender estas nociones relacionales en la historia del CPM, se construyeron las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué criterios se consolidaron para clasificar en tres periodos las luchas del CPM?
- 2.- ¿Qué intereses existen en cada periodo de lucha?, ¿Qué agentes e instituciones representan dichos intereses?, ¿Qué estrategias se utilizan para lograr el reconocimiento y validación de sus intereses?, ¿Con qué capitales cuentan los agentes e instituciones en cada una de sus luchas?
- 3.- ¿De qué manera el habitus de los jugadores se hace presente en la lucha?, ¿Cómo se hace evidente el habitus de clase de los jugadores en el ejercicio de la docencia y la investigación?

Bajo estas interrogantes, la ordenación temporal de las luchas pretende hacer explícito las estrategias que han empleado los agentes e instituciones a lo largo del tiempo para obtener la capacidad técnica de hablar con autoridad en materia de ciertas verdades científicas relativas a la Pedagogía.

2.1 Periodo de Base o Génesis del Campo (1890-1930):

El trabajo de Buenfil (1993), *“Las corrientes pedagógicas en México”* (1886-1940), así como el trabajo de Tenti (1988), *“El arte del buen maestro”*, que considera el periodo de 1867 a 1910, son fundamentales para definir la relación entre el Estado, sociedad y educación; la expansión de la organización educativa estatal, así como la génesis y racionalización del desarrollo del campo de los saberes pedagógicos.

Durante este periodo, se han encontrado allí las raíces de los grandes temas que aún hoy organizan el debate educativo nacional: los alcances de la intervención del Estado en educación, centralización versus descentralización, educación versus instrucción, los problemas relacionados con la formación de maestros y posición social, la Pedagogía tradicional versus la Pedagogía moderna, la educación Normal versus la educación Universitaria, la autonomía universitaria versus el poder del Estado; en síntesis, la docencia versus la Investigación.

Los saberes pedagógicos presentes en el periodo comprendido entre 1890-1930, son saberes que se encuentran ubicados en las corrientes filosóficas del positivismo, el humanismo y el pragmatismo. No existe una corriente pedagógica única que señale a la docencia o a la investigación como quehacer exclusivo de los futuros profesionales; sino que la orientación que realizan de los enfoques filosóficos los agentes e instituciones, serán adaptados en el marco de los intereses del Estado mexicano y la Universidad, para justificar sus quehaceres profesionales.

La docencia y la investigación, son objetos en disputa de la Pedagogía; en su origen los agentes e instituciones del campo pedagógico mantienen una división entre el saber, como conocimiento, y el saber, como enseñanza. Tal disputa es heredada a los jugadores del campo.

Durante el periodo de 1890-1930, la Filosofía con mayor dominio en el naciente mundo académico mexicano, se conoció como *positivismo*; el *positivismo* es considerado como una doctrina filosófica, puesta al servicio de un determinado grupo político y social en contra de otros grupos, orientado hacia la emancipación de las conciencias o libertad de la conciencia, o emancipación mental, en la cual existe una libertad en el hombre, para separarse de los credos que en materia religiosa le han sido impuestos; así como el uso de la libertad y responsabilidad de lo que esto implica: el orden y el progreso; privilegiando la razón y la demostración de las verdades absolutas que no se contraponen con el método científico.

Sin embargo, esta postura filosófica, no fue aceptada del todo. existieron varios pensadores e instituciones que se manifestaron de manera contraria a los planteamientos que el positivismo representaba. En este sub apartado, conoceremos las críticas, agentes e instituciones que se realizaron y pronunciaron en materia educativa, sobre los fundamentos positivistas, bajo dos enfoques filosóficos de suma importancia: El Humanismo y El Pragmatismo.

El positivismo fue introducido a México gracias al trabajo de Gabino Barreda. su contribución en materia educativa se materializó con la creación y funcionamiento de la Escuela Nacional Preparatoria, la sustitución de contenidos de orden negativos por contenidos de orden positivo (asignaturas como Geografía, Biología, Matemáticas, Lógica) en el currículum, la fundación de la Asociación Metodófila, el impulso a la libertad de conciencia (principio laico), así como cierto apoyo político de los liberales y la formación de cuadros especializados bajo el método positivista; son los elementos sustantivos que determinaron y favorecieron la presencia de ciertos saberes pedagógicos; tanto de extranjeros como nacionales, así como de sus agentes e instituciones.

El positivismo, sustituyó al modelo de *educación lancasteriana*, modelo. que funcionó de manera paralela al positivismo, y logró ciertos avances que poco se han reconocido en el campo de la educación mexicana, ya que este modelo cubrió bajo sus condiciones de posibilidad, la educación de ciertos sectores de la sociedad poscolonial; además de haber contribuido de manera no sistemática a la formación de maestros (monitores); en su lugar, la crítica histórica los ha descalificado, en ciertos casos, culpados y, en algunos otros momentos, ignorados.

Una de las corrientes políticas, que en diferentes momentos funcionó como aliada y como contrincante del positivismo, fue el liberalismo. A decir de TENTI, E. (1988: 36) “El liberalismo es la ideología que acompaña el proceso de constitución de los Estados modernos,” aspiración del México pos colonial. TENTI, E. (1988: 37) afirma: “El liberalismo mexicano asume a grandes rasgos este proyecto ideológico y político; para ello, deberá enfrentar y vencer las resistencias que le oponen las lealtades limitadas, locales

y primarias de las organizaciones, en especial de la Iglesia, la milicia y la comunidad indígena.”

El poder simbólico inscrito y ejercido en el mexicano por parte de la iglesia, era y es el impedimento más grande para formar hombres libres, responsables de sí mismos y de su entorno. El Estado debería impulsar y coordinar los esfuerzos de liberación de sus hombres (ciudadanos), para ello, debería combatir el sistema doctrinario de la iglesia que contaba con el apoyo de estructuras alternas: colegios, conventos e iglesias. Era urgente y necesario impulsar por parte del Estado mexicano la creación de nuevas estructuras, donde se destaca el cierre de la Real Universidad Pontificia de México (RUPM); así como, la creación de escuelas elementales⁵⁰.

La conquista del pensamiento liberal no fue de manera directa, sino que se enfrentó al poder de la iglesia en sus condiciones materiales y espirituales. Los representantes políticos de este grupo que combaten el liberalismo, son llamados conservadores; son personajes que han sido beneficiados por su cercanía al grupo religioso. Para este grupo político de conservadores, el orden feudal, y sobre todo, el orden de la moral cristianizada permitía distinguir a los hombres de bien y a los hombres aventureros.

Con el positivismo, se generaron las condiciones propicias para la incorporación de ciertas corrientes pedagógicas y autores europeos y americanos, así da cuenta de ello, Buenfil (1993), como lo fueron: Juan J. Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johan F. Herbat, Friedrich Fröbel, John Dewey, donde la enseñanza de carácter objetiva y moderna coinciden de manera genérica con esta corriente⁵¹.

⁵⁰ El poder simbólico de la Iglesia, es el poder que ejerce un cuerpo especializado de sacerdotes o *príncipes*, inscritos en el campo religioso, cuyo poder, reside en una fuerza externa capaz de imponer su voluntad sobre todos los hombres, esta voluntad, sólo es delegada en aquellos que él, ha elegido, su elección va cargada de poder sobre los bienes espirituales que condicionan la existencia material del hombre; este cuerpo especializado de sacerdotes disfrazan la voluntad suprema, uniéndose a la voluntad de los hombres con poder económico y político; coadyuvando a la dominación de los profanos o seculares, quienes no tienen la posibilidad de comunicarse con Dios, de manera directa como lo hacen los primeros; para ello, son indispensables los sacerdotes, ritos y saberes especializados, porque en ellos, se ha depositado la elección de dicha fuerza suprema. Contra esta ideología y su sistema pedagógico de reproducción, el liberalismo, el positivismo, el humanismo y el pragmatismo combatirán bajo la premisa: emancipación de la conciencia.

⁵¹ Cabe señalar que los pedagogos que impulsaron el estudio de las prácticas y contenidos de enseñanza fueron pedagogos formados en una tradición específica como lo es el pensamiento alemán, suizo y francés.

Otro de los elementos fundamentales que perseguía el positivismo, era la unidad de los mexicanos; Gabinó Barreda consciente de la lucha y de la división del pueblo mexicano, descansaba en la dominación del grupo religioso. a través de la inculcación de un sistema de creencias duraderas, entre otras razones; emprendió una lucha estratégica en contra de tal corriente; primero, identificó que si continuaba la lucha contra la iglesia. pronunciándose a favor de las leyes de desamortización de los bienes o manos muertas. o la de la secularización de los bienes materiales de la Iglesia, se ganaría la enemistad de todo un sector de la población mexicana; debía pensar inteligentemente, ¿cómo lograr unir a los adversarios?; la respuesta la obtuvo en el concepto de laico o laicidad de la enseñanza. que consiste en el respeto a la libertad de creencias y cultos; es decir, que el hombre era libre de profesar su credo, sin que por esto, se le juzgara fuera de la sociedad a la que pertenece.

Con estas ideas, la Pedagogía mexicana se orientará a integrar un saber escolar legítimo y común para todos, desagregado por valores y niveles. Se enviste el poder del Estado para ejercer su función de unidad nacional con base a un currículo único y una lengua oficial. Y así sucesivamente, un conjunto de métodos comunes en todas las áreas, la formación de maestros ex profeso para la enseñanza del Estado (Escuelas Normales).

Las tesis positivistas llamaban al orden, al progreso y la libertad del hombre. La Pedagogía científica estaba llamada a sustituir a la Pedagogía dogmática. La Pedagogía científica emanada del positivismo, proclama sus virtudes y ventajas. Ya que la ciencia era la base del desarrollo de algunas naciones, esta debería garantizar el desarrollo de la nuestra.

Para GUZMAN, M. (1961: 104)

“La Escuela Modelo [representante de la escuela moderna] es un establecimiento que puede considerarse como el primero, acaso el único en su clase en la República;...que debe considerársele como el germen de una nueva era para la instrucción pública del Estado; y con el sistema que ahí se sigue se formará, andando en el tiempo, una generación compuesta de hombres cuyo desarrollo físico sea completo, cuya despejada intelectualidad de honor a su país, y cuyos sentimientos morales los hagan dignos de considerarse como excelentes padres de familia, a la vez que virtuosos patriotas y perfectos ciudadanos.”

Estos pedagogos contribuyeron a la objetivación y organización de ciertos saberes que no se inscribían del todo en el pensamiento dominante del positivismo, sino que fueron creando las condiciones sociales para el ejercicio de la enseñanza. Sus propuestas fueron bien recibidas en la escuela normal y entre las autoridades educativas.

Por otro lado, con la propuesta de creación de la reformada Universidad (1980), la Pedagogía encontró las condiciones propicias para convocar en torno a sí misma a las autoridades educativas del país y de los Estados, a la participación de los Congresos Nacionales de Pedagogía e Higiene (1989-1990 y 1990-1991), espacios que permitieron reconocer a los profesionales interesados e impulsar el trabajo pedagógico y a sus agentes. Uno de sus temas centrales se dirigía básicamente a la formación de profesores normalistas que atendieran las necesidades crecientes del México porfirista, pero sobre todo destacaban los tópicos relacionados a la unidad nacional y la higiene escolar.

La Comisión del Congreso integrada por Enrique C. Rébsamen, Miguel F. Martínez y Manuel Zayas, al dar su informe; indicaron, según LLINÁS, E. (1979: 51)

“Que no bastaba con que unos mismos principios pedagógicos normaran la cultura popular, sino que, era preciso que en todos los ámbitos de la nación se forme en la escuela primaria no solamente al hombre, socialmente hablando, sino al ciudadano mexicano, inspirado en los grandes ideales de que la Patria persigue, identificado con sus libérrimas instituciones, amoldado por así decirlo, al modo de ser social y político de esta importante región del Continente Americano.”⁵²

El primer Congreso colocó, pues, las bases a través de la Escuela Nacional para el nacimiento de un Sistema Nacional Educativo, idea que fue analizada a través de la discusión sobre la pertinencia y conveniencia de establecer en todo el país un sistema de educación popular bajo los principios ya conquistados de laicismo, gratuidad y obligatoriedad. Logro que realizara, más tarde, José Vasconcelos, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el 20 de julio de 1921. El discurso, pasó de la higiene corporal y escolar a la uniformidad pedagógica.

Señala LLINÁS, E. (1988: 55) que:

“Durante el Congreso se adelantó una idea que hoy pareciera discutible: que la validez o mejor dicho los resultados de los métodos pedagógicos son únicos, uniformes, seguros con todas las razas en todos los continentes y en todas las latitudes. Lo único que se necesitaba era que el maestro sepa utilizar estos métodos con eficacia y destreza”

⁵² La buscada unidad de México, se resistía a pasar por la unidad escolar. Lo regional del mexicano estaba presente y se hacía patente, entre otras expresiones, a través del uso e impulso de los cuadros murales, materiales que mostraban la historia de México y sus riquezas. Estos cuadros murales fueron impulsados por el pintor mexicano José María Velasco.

La tesis de la Pedagogía positivista sufrió ataques como los de aquellos representantes de Sonora, José P. Nicoli, que denunciaban la copia y presencia de la Pedagogía extranjera, específicamente de los modelos americanos y franceses; que a decir de él, no correspondían al ser actual de nuestro pueblo; también hubo descalificaciones por el origen de quienes la presentaban, en este caso, el origen suizo de Enrique C. Rébsamen, después calificado como el *Quetzalcóatl de la educación*, dejando la duda de si para bien o para mal del mismo, no quedando atrás figuras como la de Justo Sierra, que es calificado como *tonto y oportunista* para algunos, y otros como *el apóstol social de la educación*. La Pedagogía se debate por la presencia de lo extraño y por la ausencia de lo propio⁵³.

Otro referente de lucha, se da por la airada respuesta de Manuel Gutiérrez, al criticar a Sierra por su empeñamiento hacia la Pedagogía francesa, modelo que le resulta bajo ante los logros y avances de la Pedagogía sajona (John Dewey), se refiere a Sierra como un personaje medio y gris, que pretende sustituir el desarrollo evidente del país vecino por las conquistas francesas que rayan en la utopía frente al pragmatismo sajón.

Al respecto Tenti (1988), señala que la lucha que tuvo Gutiérrez con Sierra se da en el marco de la ocupación de puestos relevantes en materia educativa. Es obvio entender, que los competidores del campo no tienen un lugar seguro en el grupo que combaten a menos que exista una conversión de alguno de ellos, lo cual no sucedió, sino todo lo contrario; se profundizó la disputa hasta llegar la discusión en torno a la distinción del método pedagógico y del método lógico.

⁵³ Uno de los principales retos que tiene que enfrentar todo pensador extranjero, con relación a su obra, radica en su origen; es curioso, pero a diferencia de otros campos, como el económico, donde el dinero no tiene patria, el lugar de nacimiento de los agentes se constituye en un referente indispensable, en torno a él, se validan las construcciones o aportaciones, pues, existe la creencia que las obras son exclusivas para un pueblo, nación o grupo específico; el efecto judío, que consiste en pensar que sólo hay un pueblo elegido por Dios, donde descansan sus favores y preferencias ha sido modificado por un conjunto de pueblos o gentiles que son herederos de la redención. Así sucede, en algunas comunidades científicas, el principio de la herencia cultural es reclamado bajo las condiciones de aptitud y disponibilidad. Actúan como herederos, dejándose poseer por los bienes del muerto, y así el muerto sigue vivo en los agentes e instituciones capaces de reconocer su obra.

TENTI, E. (1988: 113) expone la lucha de la siguiente forma:

“Mientras que el primero hace referencia exclusivamente a la transmisión de los conocimientos y, por medio de ella, a la educación que se da en la escuela primaria, el segundo, es el método de la investigación de la verdad por el sabio. En realidad se trata de una tesis fundamental para construir la pedagogía como disciplina distinta y autónoma, en especial respecto de la epistemología y la metodología científica. El maestro Gutiérrez, en cambio; niega esta distinción y sostiene la unidad absoluta del método. Según él es el mismo método del sabio que el que tiene que hacerse seguir al niño para la investigación de la verdad: no tiene más métodos la inteligencia del niño que va a la escuela de las que tiene el sabio, varían en el poder para usar de ellos”. Así, para mostrar y demostrar al niño que los cuerpos caen, y que por tanto que si da un paso le falta apoyo cae él también, se sigue un método de observación, se hace una inducción, una deducción y una comprobación tan exactas y siguiendo tanto la naturaleza lógica del asunto, como las hace el astrónomo para saber la ley de Newton”

Esta polémica ponía en crisis a toda la Pedagogía, ya que la sustitución del naciente pedagogo era justificada con la presencia del sabio. Esta tesis es fundamental para poder entender hoy en día la presencia de otros especialistas (sabios-educólogos al CPM) sin reconocer otra cosa que *el saber por el saber mismo*. En tanto que para los pedagogos se acuña el término *el saber para la enseñanza misma*.

Sobre la refundación de la Universidad, Justo Sierra pensaba, a decir de DUCOING, P. (1990: 48)

“¿Por qué se trata de resucitar, se me decía, una cosa que está muerta y que ha muerto bien? La Universidad era un cuerpo que había cesado de haber tenido funciones adaptables a la marcha de la sociedad, por eso murió, por eso hizo bien el partido liberal en matarla y enterrarla. ¿Por qué resucitarla ahora? A esto, Sierra se atrevió a rectificar: Esto que se llamaba un muerto, para mí no debía haber muerto, sino que debía haberse transformado; eso sí radicalmente transformado.”

La sugerencia de Sierra no tuvo éxito entonces por prematura, ya que el Sistema Educativo Nacional no estaba suficientemente maduro, es más, todavía estaba en proceso de gestación, era inaceptable crear una Universidad cuando la educación primaria e intermedia eran aún deficientes e insuficientes.

Para GARCIADIEGO, J. (2000: 23)

“La explicación sobre el fracaso de Sierra, está atribuida al bajo poder político e influencia que tenía en el medio, tan sólo era un miembro que apoyaba al presidente González, al que los porfiristas lo tenían controlado. Sobre todo, era impropio proponer una corporación

independiente cuando el objetivo nacional era construir un Estado a partir de un gobierno omnipotente. El poder de los cielos al poder del Estado.”

En 1910, las condiciones políticas, económicas y sociales habían cambiado a favor de Sierra, quien junto con Ezequiel Chávez se encargó de elaborar la propuesta de nacimiento y organización de la Universidad. Sierra era un intelectual que formaba parte del grupo político denominado Unidad Liberal o *Los Científicos*, entre los que figuraban gente como Porfirio Parra, Manuel M. Flores, Víctor Manuel Castillo.

Sin embargo, la lucha real la tuvo que enfrentar con la prensa católica y con intelectuales conservadores, entre ellos, Santos Gómez; y entre los liberales ortodoxos – paradójicamente – Agustín Aragón y Horacio Barreda.

La lucha con Vásquez Gómez, se dio por la crítica de que México contará con una Universidad no católica, que dejará fuera al espíritu del cuerpo; es decir, que la pretendida unidad nacional debería ser guiada por un espíritu fuerte, sensato y sabio. El cuerpo de la nación no podía excluir este espíritu. Tesis, que no del todo es rechazada, ya que incluía el concepto de *espíritu*; la unidad nacional, reclama la presencia del concepto *espíritu nacional* acuñado por los conservadores.

Por otra parte, la argumentación de los liberales ortodoxos señalaban que: su creación era un retroceso, producto de las confusas ideas y de la contradictoria política educativa de Sierra; para ellos esa Universidad estaba destinada a ser teológica y metafísica, pero nunca auténticamente científica.

Atacado tanto por derecha como la izquierda intelectual de México, Sierra valoro no dar respuesta a las acusaciones hechas, en su defensa el mismo Antonio Caso y Porfirio Parra entablaron las polémicas con Aragón y los grupos disidentes.

El político de Sierra, con mayor oficio y apoyo del Presidente Díaz, tenía que aprovechar la oportunidad para la creación y fundación de la Universidad. Las peleas no menores, las encargo a sus adherentes intelectuales.

Otro grupo, rival que se vio favorecido por la coyuntura de la polémica entre Justo Sierra y Santos Gómez, fue el *Ateneo de la Juventud*, creada en 1909, con jóvenes intelectuales como Antonio Caso, Pedro Enriquez Ureña, José Vasconcelos entre otros, que en algunos momentos reclamaban al positivismo la falta de espacios de comunicación y participación en la cultura y las artes.

Justo Sierra encargó el proyecto de creación de la Universidad a Ezequiel Chávez, alumno distinguido de la Escuela Nacional Preparatoria, para presentarlo ante las autoridades educativas del país. Como resultado el 26 de abril de 1910, se fincó la creación de la Universidad como un ataque a la desaparecida RUPM y lo que implicaba su modelo educativo (hispanizante), fundando el progreso y desarrollo de México en el positivismo, básicamente en el modelo francés educativo, ya que de manera simultánea se creaba y pugnaba por la Escuela de Altos Estudios y Educación Normal⁵⁴.

El nacimiento de estas instituciones va a configurar la lucha pedagógica más representativa pos revolucionaria. Si bien, el México del Porfiriato entendía la necesidad de contar con una Universidad Nacional, sus retos se establecían en el ordenamiento administrativo y académico de ésta, a su vez, las interrogantes de lo que implicaba contar con la Escuela de los Estudios y Educación Normal.

La fundación de la Universidad formaba parte de las actividades del centenario de la independencia. Porfirio Díaz, había sido convencido de que su imagen en el mundo sería recordada entre otras cosas por su amplia visión y la entrada al México moderno. La naciente Universidad requería de toda *pompa y circunstancia*, había que traer para tal festividad a los representantes de otras universidades tanto para el *padrinaje* de la misma,

⁵⁴Esta Institución, ya existía en Francia, y se consideraba por su prestigio y calidad académica, como el Centro por excelencia, donde los intelectuales de la época, asistían a debatir los problemas de orden político, filosófico y educativo. Sierra, consideraba que la Universidad debería contar con una Institución semejante a la antes descrita y que en esta Institución se ligara la construcción y operación de la Escuela Normal Superior, al igual que la Escuela Normal Superior de París, donde se privilegiaba entre otros contenidos la metodología de enseñanza.

como para gozar de reconocimiento en el mundo. El capital social de las universidades extranjeras debía ser aprovechado por la Universidad Nacional de México.

Según GARCIADIEGO, J. (2000: 32) dice que:

“El sagaz Don Porfirio estaba en lo cierto: era difícil encontrar entre las festividades del centenario una con más relevancia y encanto que la inauguración de la Universidad. Tales preparativos comenzaron hacia marzo de 1910, cuando varias universidades fueron invitadas a enviar representantes a la inauguración. Las primeras en ser convidadas fueron las de París, Londres, Berlín, Roma, Génova, Oviedo, Harvard, Columbia, Pensilvania y La Habana...Sierra decidió otorgar un carácter especial a las Universidades de París, Salamanca y Berkeley; en lugar de simples invitadas a la inauguración fueron designadas “*madrinas*” de la Universidad Nacional.”

Con la creación de la Universidad y de la Escuela Nacional de Altos Estudios, las luchas se dieron en el terreno de la formación de profesores, ya que la Universidad reclamaba el derecho de formación de directivos, supervisores y directores de las escuelas primarias, en tanto que la Escuela de Altos Estudios y Educación Normal, se constituía en el espacio que por excelencia académica para el perfeccionamiento del trabajo pedagógico. Las tesis y pugna del método lógico versus el método pedagógico se trasladaban al terreno institucional.

Las lecciones pedagógicas no conquistaban su status disciplinario como tal, sino como asignatura, el magisterio naciente era considerado como pedagogo práctico, ya que muy pocos profesionales liberales se enlistaban en la Escuela de Altos Estudios.

Durante el periodo final del Porfiriato y principio de la Revolución, el pedagogo era - y en algunos casos sigue siendo sinónimo de maestro – un semi-profesional, ya que no se otorgaba título alguno que lo definiera como tal, los maestros eran considerados como pedagogos, pero como ahora, algunos de los maestros no eran maestros formados ex profeso para la práctica docente, sino que eran profesionales liberales o en el menor de los casos personas instruidas o letradas.

Este tipo de condición marco el inicio de la lucha histórica para diferenciar los pedagogos prácticos-prácticos de los [futuros] pedagogos teórico-prácticos. El capital

objetivado del campo era menor con relación al capital social o prestigio que distinguía a los primeros agentes. Este capital objetivado se reconocía por la posición social, ya que durante este tiempo, se caracterizó por un alto nivel de pobreza y en la que vivía la población mexicana, siendo un privilegio para las clases altas o bien acomodadas el poder participar de la cultura; es decir, de recibir una educación dentro de los colegios católicos o en las nacientes instituciones liberales.

Una de las discusiones que derivó, el ejercicio de la docencia con título y sin título permitió invertir el orden lógico, al pasar del maestro sin saberes pedagógicos, a la pedagogía con saberes didácticos, siendo ésta una de las condiciones necesaria para el ejercicio de la misma. Lo que supone, que el saber pedagógico, es una dimensión de la enseñanza, complementándose con los saberes disciplinarios de los diferentes campos de conocimiento.

El pedagogo, tanto el normalista como el universitario, está diferenciado con anterioridad, ya que su ingreso a la Facultad de Altos Estudios y Normal, estaba centrado en la idea que todo profesional que se encontrará estudiando en este nivel, era por excelencia un cuadro superior cualificado y distintivo de entre los demás profesionistas. Ahí se culmina y perfeccionaba el saber disciplinario, con la objetivación del saber pedagógico⁵⁵.

La Universidad de Sierra se encontraba durante la Revolución en condiciones graves de operación, incluso se llegó a pensar seriamente en su clausura, es decir, su nacimiento letárgico amenazaba su desarrollo. Ya que durante la Revolución, muchos grupos políticos y académicos guardaron sus posiciones para manifestarse a favor del movimiento armado. GARCIADIEGO, J. (2000: 68) llega a afirmar que: “los estudiantes

⁵⁵ Desde este momento el pedagogo, se encumbra sobre las disciplinas y transmite la discusión de la formación en la pedagogía, como la adquisición de un grado académico, siendo la institucionalización el proceso para adquirirlo. El pedagogo, es un profesional que ha sido interpretado desde su práctica y muy poco desde su formación. Cómo si la práctica no fuera reconciliable con la teoría, o que la teoría no implicara la práctica, desde mi perspectiva, este reduccionismo entre la teoría y la práctica son los problemas que limitan la comprensión del pedagogo a lo largo del tiempo.

eran porfiristas devotos”, gracias a los beneficios que obtuvieron por parte del régimen, ya que el cambio generacional debería ser motivo de atención de los intelectuales.

Sin embargo, nada es eterno, cambia, todo cambia, el relevo generacional se debería buscar en los alumnos más brillantes aventajados entre ellos, los primeros beneficiados son los *científicos* y el agente Bernardo Reyes, este segundo por la militancia política del grupo de San Luis Potosí. Fueron tres grupos que se preocuparon por los jóvenes, pero cada uno tenía sus afinidades, el primero sobre los intelectuales, el segundo sobre los pobres y el tercero sobre los rebeldes; interesante combinación.

Los jóvenes tomaron parte activa de la transformación educativa de México, sólo cuando Madero triunfó con la Revolución, sus prerrogativas al servicio del régimen murieron con el destierro de Díaz, acogiendo el llamado humanista que va a realizar Vasconcelos en 1920.

Por otra parte, el pensamiento de Vasconcelos, se va a constituir en un elemento fundamental en el origen del pedagogo nacionalista, el agente José Vasconcelos, afirmaba que ya no se necesitaba un ejército de militares, sino un ejército de maestros, capaz de llevar las bondades de la cultura y las letras. Sabía muy bien que el pueblo mexicano tenía un gran reto ante el apaciguamiento armado, la base de la transformación de este pueblo debería ser una síntesis de su historia, recatando el valor de su raza.

Al respecto CÁRDENAS, (1982: 62) señala:

“La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia. Yo soy en estos instantes, más que un nuevo rector que sucede a los anteriores, un delegado de la Revolución que no viene a buscar refugio para meditar en el ambiente tranquilo, sino a invitarlos a que salgáis con él a la lucha, a que compartáis con nosotros las responsabilidades y los esfuerzos. En estos momentos yo no vengo a trabajar por la Universidad, sino pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo [...] para resolver de verdad el problema de nuestra educación nacional, va ser necesario mover el espíritu público y animarlo de un ardor evangélico, semejante como ya he dicho, el que llevará a los misioneros por todas las regiones del mundo a propagar la fe [...] organicemos entonces el ejército de los educadores que sustituya al ejército de los destructores.”

Con Vasconcelos la Pedagogía tiene otro sentido más asistencial y humanista, en este caso, destaca la presencia de campañas contra el analfabetismo e impulso sobre las misiones culturales.

La primera campaña se ve apoyada por la convocatoria que realiza a la nación, a todos los mexicanos que saben leer y escribir para colaborar en un gran campaña nacional en contra del analfabetismo a base de profesores honorarios, a quienes se les entregará diploma con la obligación de impartir cuando menos una clase por semana a dos o más personas que no sepan leer y de referencias domingos y días festivos. La universidad proporcionará gratuitamente en toda la República cartillas de lectura, pizarras y demás útiles que fueran necesarios para el fin indicado, y como estímulo ofrece a quien acredite que ha enseñado a leer y escribir a más de 100 alumnos darle preferencia para empleo en su dependencia y en igual de circunstancias.

Con respecto a las misiones culturales, los ayuntamientos recibieron con agrado la noticia de contar con maestros que coadyuvaran al proceso de incorporación y desarrollo del pueblo, con la campaña alfabetizadora Vasconcelos enfoca como una labor preferente la incorporación de los indígenas y en pocas palabras quedo definido como se trata, a decir de CARDENAS, (1982: 134) “incorporar a los indios de las diferentes razas que pueblan el territorio nacional a la civilización, para convertirlos en ciudadanos y productores.”

Inicialmente la Secretaría promueve una labor de explotación enviando misioneros a diversas partes de la República, pero no se obtienen resultados satisfactorios, por lo que se ve en la necesidad de hacer una selección cuidadosa para emplear misioneros que cubran las diversas ramas requeridas, pues, además de sus conocimientos pedagógicos son indispensables conocimientos para el trabajo en el campo y pequeñas industrias, y sobre todo capacidad misional y social para atraerse al indio, ganar su confianza y lograr con el tiempo incorporarlos como elemento útil a la ciudadanía nacional.

Durante el periodo revolucionario, las luchas en materia educativa giraban en torno a la rectoría del Estado, la Universidad como máximo órgano de control en materia educativa y su autonomía. Vasconcelos, sabía que éstos retos no se podían enfrentar con

una población analfabeta y dividida, que sus ideales de impulsar a raza cósmica de la que hablaba, necesariamente implicaba la reconciliación nacional.

La idea de espíritu de Vázquez Gómez rondaba la mente de Vasconcelos. Idea que se concretara con la supresión del lema universitario Sierrista, *Patria e scientiae que amor salvat populi est*, por la hoy actual. “Por mi raza hablará el espíritu”

Para Sierra, Chávez Eguía Lis,- primer Rector de la UNM- García Naranjo y Macías, la UNM, debía ser una institución muy escolarizada. ajena y refractaria a los asuntos no académicos; en cambio según Vasconcelos debía estar muy interesada y activa en la solución de los problemas sociales, políticos y culturales que aquejaban al país.

En su afán Vasconcelos de poder contar con un sistema uniforme en materia pedagógica, la escuela Preparatoria representaba un pequeño lastre, ya que ni el “positivismo” era de su agrado, y mucho menos que la presencia del obispo metodista Moisés Sáenz, lo que provoca un enfrentamiento con este grupo religioso.

En 1921, se reformó la Escuela Nacional de Altos Estudios como consecuencia de la duplicidad de funciones con la Escuelas Normales. Ese mismo año, al ocupar por segunda vez, presenta el modelo de reorganización académica de la Escuela, dicha reforma contemplaba tres secciones: Humanidades, Ciencias Exactas, Ciencias Sociales, políticas y jurídicas.

Señala BAHFNA, U. (1996: 43) “En la tercera sección fueron incluidos los estudios pedagógicos (...) pero con nuevos cursos: psicología del adolescente, psicología de la educación, metodología general y metodologías especiales, investigación, sociología de la educación y técnicas educativas.”

Pero no fue la única reforma, ya que el 23 de enero de 1924 Ezequiel A. Chávez, en sesión del Consejo Universitario dio a conocer un acuerdo de la SEP, cuyo titular era Vasconcelos, que establecía reglas para la reorganización de la Facultad de Altos Estudios en tres secciones: Filosofía y Letras, Normal superior, Ciencias Aplicadas.

Las propuestas de la SEP o “Plan Vasconcelos” restaba importancia a la formación de maestros, en tanto que la formulada por la comunidad universitaria o “Plan Chávez” fortalecía esta actividad. Los universitarios por el establecimiento de un curso pedagógico obligatorio en todas las especialidades, excepto en filosofía y medicina, en tanto que, la SEP por la carencia de materias pedagógicas en las especialidades, excepto en el área propiamente de la educación.

Destaca de la propuesta de Vasconcelos, a decir de BAHENA, U. (1996: 49), “la delimitación de los estudios pedagógicos en una misma sección denominada Normal Superior.” La Escuela Normal Superior era diseñada desde la lógica de la Universidad, se encontraba compartiendo espacio y contenidos con la Facultad de Filosofía y Letras, y la Facultad para Graduados.

Será hasta 1929, cuando los esfuerzos de Pedro de Alba se materializan con la conquista de la *autonomía* de la UNM, pasando a ser lo que hoy conocemos como la UNAM, alejándose de la Escuela Normal Superior y desapareciendo la Escuela de Graduados.

Según ORDÓRIKA (2006: 206)

“Una nueva generación que cobraría, importancia política en las luchas universitarias futuras, se instaló en ese movimiento. Se les conoció después como la generación del 29, la cual se volvió un símbolo de la autonomía universitaria; sin embargo los miembros de la generación del 29 no conseguirían nunca ocupar un papel político tan destacado como el de otros defensores de la autonomía universitaria organizados alrededor de Antonio Caso, y el grupo de los siete sabios.”

Vasconcelos representaba a esta generación, sus intereses giraban en torno al poder político, específicamente hacia la Presidencia. Las estrategias de desgaste y sobre todo de captación de algunos universitarios en el poder del Estado sucumbió frente al Estado mexicano revolucionario.

Pero la separación definitiva entre la Universidad y la Normal Superior, no sólo se expresó en el plano académico, administrativo y curricular, sino que también, se

materializó de manera definitiva en la célebre polémica del tipo de educación nacional que se aspiraba con la pretendida autonomía.

El nuevo escenario da la bienvenida a sus nuevos contendientes, el primero, el Partido Nacional Revolucionario que incitaba a la comunidad universitaria a que asumiera un compromiso más fuerte con las políticas revolucionarias y a los conservadores que reaccionaban enérgicamente ante la anunciada reforma de la educación socialista.

2.2 Periodo de Desarrollo ó Trayectorias del CPM (1930-1970)

A principios de 1930, el CPM se encuentra determinado por dos grandes corrientes de pensamiento político y educativo: el racionalismo versus el socialismo. Las dos corrientes antes mencionadas, tienen claras manifestaciones e intereses disímolos, con respecto a la Revolución Mexicana.

El racionalismo, ha desplazado el pensamiento humanista de José Vasconcelos y ahora se apoya en los planteamientos de Moisés Sáenz; básicamente, se hace referencia a la incorporación de la escuela activa, en la que se recuperan las ideas del pedagogo americano John Dewey⁵⁶.

A diferencia de la idea de Vasconcelos, donde priva la noción asistencial y apostólica del ejército de educadores que requería el país; en tanto que el planteamiento de Sáenz, giraba en torno a la idea de modernidad; es decir, que sí era importante ir al encuentro de la población mexicana desfavorecida en materia cultural, pero era aún más importante implementar la técnica y tecnología en el campo. El auge en materia educativa orientado a las poblaciones rurales, debería ser aprovechado para que la tierra proporcionara mayores frutos y ganancias, el México pos revolucionario, requería orden y progreso (vuelta al positivismo), tal auge debería concentrarse en la capacitación e

⁵⁶ Este filósofo y pedagogo estadounidense afirma, que la experiencia genera el pensamiento, el cual, revierte en aquella reorganizándola. Además señala, que el individuo está en función de lo social, puesto que la conciencia humana proviene de la sociedad que le acoge y educa. Uno de los principios pedagógicos fundamentales, es aprender haciendo (learning by doing), con el doble objetivo de integrarlo en la sociedad de su tiempo y prepararlo para la vida a futuro.

incorporación de la población campesina a la actividad productiva dominante: la agricultura.

Moisés Sáenz, aprovechó los planteamientos de la política nacional, expresados por el presidente Plutarco Elías Calles; e impulsó una serie de reformas en materia estructural, que le permitieron dar un giro a la política educativa humanista realizada por Vasconcelos, pero será Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública en 1931, quien aplicará la concepción laica de la educación para desterrar todo *pietismo*⁵⁷.

Con Narciso Bassols, se genera el cierre de un conflicto armado en materia ideológica; por un lado, de manera disimulada, alentada y a la vez condenada por los movimientos clericales: los cristeros, en contra del poder del Estado.

El racionalismo que profesaba Bassols en materia pedagógica, se manifestó en el apoyo a la resolución de los Congresos Pedagógicos e Higiene Escolar (1914-1915), donde uno de sus contenidos versaba sobre la educación sexual. Este planteamiento provocó una respuesta airada de la Asociación Nacional de Padres de Familia (con clara orientación eclesial), en la que se defendía la libertad que tienen los padres para educar moralmente en asuntos propios de su núcleo. La Iglesia aprovechó este planteamiento para convocar a la no asistencia a las escuelas públicas bajo el lema: *¡Abajo la educación sexual!*

Otro de los elementos de la Pedagogía racionalista que Bassols tuvo que enfrentar, fue lo relativo a la creación y sostenimiento de las escuelas para los hijos de los trabajadores de las empresas, conocidos como: Escuelas Artículo 123.

A Bassols, le tocó enfrentar en materia política, ideológica y educativa a grandes rivales. Su triunfo sobre el humanismo de Vasconcelos, fue parcial, ya que la adopción del método pedagógico activo, no sustituyó el trabajo de las Escuelas Rurales o Misiones Culturales, se fusionó bajo el enfoque de los métodos complejos o Pedagogía compleja que proporcionaba el modelo educativo de la URSS.

⁵⁷ Del lat. pietas, piedad. Es el movimiento religioso y educativo fundado por Felipe Jacobo Spener (1635-1705), que surgió y se desarrolló en el contexto religioso protestante, basado en una reorientación más sentimental y un mayor énfasis en su aplicación a la vida práctica.

A decir de BOLAÑOS. V. (2002: 145)

“Causó una grave impresión el hecho de que estos nuevos programas adoptara los principios de los complejos rusos, tan distantes y reconocidos de nuestra tradición y de nuestra experiencia. Éste método, principio, o sistema de los complejos, fue desarrollado por los educadores rusos, bajo la inspiración de prácticas europeas y americanas. De acuerdo con este sistema, el contenido de la educación debía de organizarse en torno a tres ideas fundamentales: La naturaleza, el trabajo y la sociedad, [...] De acuerdo con Blonski, los complejos son más que un programa, son una nueva concepción de la educación en su conjunto y un método de enseñanza, [...] La finalidad de los complejos fue darle un enfoque socialista, auspiciado por la teoría marxista.”

Cabe destacar en esta etapa, la fuerte presencia del maestro Rafael Ramírez, la creación de las Escuelas Regionales Normalistas, que posteriormente recibirán el nombre de Escuelas Normales Rurales; con respecto al problema con la Iglesia Católica, referida a la lucha cristera, una forma de ceder por parte del Estado mexicano, fue la de otorgar la autonomía en 1929 y posteriormente la conquista de libertad de cátedra, a la Universidad⁵⁸.

DUCOING, P. (1990) Recupera algunas frases del discurso inaugural del Dr. Ignacio Chávez, Rector de la UNAM, tomadas del Acta Inaugural, donde se señala: (1990: 190) “debía llegar el instante en que las Escuelas Superiores se relacionaran íntimamente y en cierto modo, se unificaran en México, y se efectuara su emancipación del gobierno político del país.”

Este hecho, se va a constituir en el principio de diferenciación de los futuros pedagogos, pues la Normal Superior, queda bajo la rectoría de la Universidad, y en consecuencia, bajo su poder.

Pronto el Estado mexicano, se dará cuenta, que la institución más noble y aliada por excelencia debe estar bajo su dirección. Durante este periodo, la Pedagogía, pasa a ser un saber práctico e instrumental.

La Pedagogía racionalista, fue abordada como una preocupación central de la naciente Universidad Autónoma, e incorporada como un principio distintivo de toda forma de conocimiento, en la que la investigación se constituía en el camino, hacia la búsqueda

⁵⁸ Es conveniente consultar el texto de ORDORIKA, Imanol. (2006). La disputa por el campus. “*Poder, política y autonomía en la UNAM*”, en él se da cuenta de los intereses que existían por parte de los grupos intelectuales conservadores por separar a la Universidad del poder del Estado.

de la verdad. Será Antonio Caso, quien participe en el debate por la defensa de la universalización del pensamiento, en contra de otro gran pensador educativo como lo es Vicente Lombardo Toledano, quien asumiera la apología del socialismo.

Por su parte, una vez concluido el periodo de Plutarco Elías Calles, Abelardo Rodríguez y Pascual Ortiz Rubio (Maximato), el triunfo del general Lázaro Cárdenas del Río, a la Presidencia de la República, por parte del Partido Nacional Revolucionario (PNR), traerá cambios con respecto al racionalismo; en algunos momentos fortalecerá el trabajo de la Revolución Mexicana, sobre todo el combate al analfabetismo, el incremento del número de maestros, el apoyo e incorporación de la clase intelectual extranjera a México (comunidad española); creación de Institutos educativos como el Colegio de México, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Instituto Nacional de Antropología e Historia Natural (INAH), la Universidad Obrera de México, el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA); así como, el impulso y prioridad a los pueblos indígenas; pero definitivamente, su obra cúlpe será: la Expropiación Petrolera; sin embargo, también el Socialismo profundizará su lucha con su acérrimo rival: la Iglesia, los conservadores y en menor medida, los racionalistas.

Para Vicente Lombardo Toledano, la Universidad y el Estado mexicano en su conjunto, debería pronunciarse a favor de las clases sociales que habían sido explotadas a lo largo de la historia. En el caso de México, el papel que había jugado la Universidad, pos revolucionaria, dominada por la Generación del 29 o los Siete Sabios, (generación a la que él pertenece), poco se había comprometido con los idearios de la Revolución (planteamiento que Vasconcelos previamente ya había realizado), y que por tanto; se debería combatir toda forma de fanatismo y sobre todo imponer la dictadura de la clase obrera. Si la Universidad no asumía este compromiso, entonces, la Universidad traicionaba a la Revolución.

Las corrientes socialistas, presentes durante la Revolución, siempre ocuparon un puesto relevante para su desarrollo, los planteamientos de los hermanos Flores Magón, Narciso Bassols, Alberto Bremauntz, Garrido Canabal, Miguel Ángel Aguillón Guzmán y Alberto Coria, así como la creación de la Casa Obrero Mundial (1903), constituyeron un

ideario filosófico político sobresaliente en diferentes campos de la vida cultural del México pos revolucionario.

El Socialismo, y los planteamientos realizados por Vicente Lombardo Toledano a la Universidad, fueron rechazados por Antonio Caso, bajo la expresión y argumentación de la *libertad de cátedra*; señalando que la existencia de dogmas aniquilaría a todo espíritu, y que por tanto, el nuevo dogma del Socialismo estaba fuera de toda visión universitaria. Tal pugna, no sólo se daba en la Universidad, sino en diferentes campos de la actividad política, social y económica de México.

Para garantizar el Socialismo, se reformó el Artículo Tercero Constitucional, específicamente en los rubros del combate al fanatismo y la incorporación de la designación de la educación de carácter socialista⁵⁹.

El Socialismo, derivó en materia pedagógica, en la lucha contra el analfabetismo, el establecimiento de escuelas nocturnas (Normales y Secundarias), la asignación e incremento de profesores a las comunidades rurales y urbanas, la sustitución de los métodos activos por la incorporación de los métodos complejos o globalizadores, la incorporación de planteamientos de carácter práctico y utilitarios en beneficio de la comunidad, asumiendo su responsabilidad y rectoría por parte del Estado mexicano en materia educativa; particularmente, al ser suprimida la Escuela Normal Superior Universitaria, se expide el Acuerdo mediante el cual se autorizó a la SEP fundar el Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Y que a la postre, cambió de nombre por el Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria.

En este sentido, el Instituto o Centro tenía como propósitos acordes al socialismo, dar a los maestros la orientación social que reclamaban las nuevas tendencias educativas del Estado, impartir la cultura pedagógica especial indispensable para el mejor servicio profesional de los maestros, sentar las bases para la comprensión del movimiento social que se daba en ese entonces en México.

⁵⁹ Se recomienda consultar a Ornelas, Carlos (1999), en su Apéndice A. Texto del Artículo Tercero Constitucional de 1917 a 1993, donde el autor presenta de manera comparativa, el desarrollo discursivo o trayectorias del Artículo Tercero. Cuadro que permitirá comprender la evolución en materia filosófica y política de los aspectos relativos a la educación mexicana.

Los maestros, aceptaron el socialismo, entre otras cosas por su condición de clase, ya que muchos de ellos, provenían del campo, de las ciudades marginadas y constantemente; se percataban de las injusticias sociales, cometidas en detrimento de grupos vulnerables como lo eran, los campesinos, obreros y analfabetas.

La presencia del maestro socialista, no se limitaba al aula, acompañaba a los alumnos en sus diferentes ámbitos de desarrollo; la escuela funcionaba como un centro de intercambio de información y posicionamiento político, el combate a la propiedad privada y a los modos de producción en la que los explotadores cada día se hacían más ricos, y los explotados, cada día más pobres, fueron el objeto extraescolar de la Pedagogía socialista. Los enemigos naturales del socialismo fueron: la Iglesia, las grandes transnacionales y los hacendados.

La Pedagogía socialista, aprovechó la entrega de recursos económicos y materiales por parte del Estado, existió identidad entre el magisterio y las clases sociales a las que servía, aplicó diferentes materiales didácticos para la enseñanza, utilizó las hectáreas asignadas a la escuela y ejidos para incorporar en ellos, sistemas de producción comunitaria, combatió la injusticia social y sobre todo adoptó la noción compuesta del racionalismo, en el sentido de que todo conocimiento debe ser producto de la ciencia; así pues, se le conoció a este periodo como socialismo científico.

La Pedagogía socialista, fue respaldada por Lázaro Cárdenas, quien continuó su lucha contra el clero y los grandes capitales extranjeros. Con Cárdenas, la Educación Normal y otras Instituciones de Educación Superior, contribuirán a establecer el dominio cultural del poder del Estado, a través del poder de las escuelas. Con la Pedagogía socialista, se cumple el ideario de Vasconcelos, en el sentido de que las nuevas Iglesias (Centros Escolares), no dependerán del poder de Roma, sino del poder del Estado.

Una vez que el Estado mexicano conquistó su monopolio en materia educativa, y por ende, de los saberes pedagógicos, a través de la Pedagogía socialista, para Manuel Ávila Camacho, tal modelo heredado, no garantizaba los intereses percibidos, como lo eran, la Unidad Nacional.

Existe una duda razonada desde la perspectiva de Tenti, en la que se pregunta: si el pos-cardenismo constituye una ruptura con el periodo anterior, ¿cuál es el sentido de esta ruptura? Y si la ruptura se manifiesta con la misma amplitud en el terreno político, sobre el terreno ideológico o en el económico-social: desde mi visión histórica, no hubo tal ruptura, sino adecuaciones y disminución de una nueva corriente denominada la Institucionalidad⁶⁰.

Con Manuel Ávila Camacho, en materia pedagógica, existieron cambios, orientados a la restructuración del artículo tercero constitucional, pero no en el abandono del quehacer del maestro en las comunidades, de hecho, este trabajo había mostrado frutos interesantes que el gobierno debería recuperar; la pregunta que se realizaba, era: cómo conciliar los intereses sociales de la nación con las prácticas existentes en materia educativa.

Manuel Ávila Camacho, pensaba al igual que Gabino Barreda, en el sentido de que no es a través de lucha como se pretende unir a los diferentes agentes e instituciones rivales, sino es a través de la democracia y justicia social, que las instituciones deben garantizar a los ciudadanos.

Por tal motivo, el poder de la Revolución (ideales, medios y fines), deberían ser trasladados a las instituciones, he de ahí, el cambio que justifica la desaparición del Partido Revolucionario Mexicano (PRM), por el Partido Revolucionario Institucional (PRI).

La experimentación del desarrollo y expansión cuantitativa y cualitativa del Estado educador, debería dar respuesta de manera inmediata a las demandas de la industria, a la incorporación de tecnología, a la capacitación para el trabajo, y a la especialización y diferenciación de cuadros técnicos, concentrándose en dos metas: la educación y por ende su Pedagogía, debe ser de carácter instrumental; y por otro, la oferta escolar que debe proponer el Estado, debe estar acorde con las necesidades del país.

Los cambios en materia educativa, a nivel nacional, al reformarse el Artículo Tercero Constitucional (1946), fueron bien recibidos por el sector privado y los clérigos; en

⁶⁰ Uno de los referentes inmediatos, en materia política, es el cambio del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) al Partido de Revolución Institucional (PRI), en el que inmediatamente se puede observar el poder del Estado bajo el poder simbólico de las Instituciones. Llevar la Revolución a las Instituciones, significa ordenar el desarrollo del país.

su defensa, se justificaba que la educación socialista había sido interpretada de manera errónea, ya que reconocía, que sin distinción, todos aspiramos a lograr, aunque sea por distintos caminos, el mejoramiento social, económico y cultural de nuestro pueblo. Con esta reforma se da por terminado una parte de la lucha entre los pensadores de la Iglesia, versus pensadores socialistas.

Al interior de la Escuela Normal Superior de México se da continuidad al saber pedagógico como asignatura y no como disciplina, así dan cuenta de ellos, los cursos de carácter pedagógico inscritos en el Plan de Estudios de 1945, cursos obligatorios que habrán de realizar los diferentes maestros por especialidades.

Estos cursos, decir de GAMEZ, L. (1978: 55) son:

1. “Conocimiento de los adolescentes.
2. Educación de los adolescentes.
3. Didáctica general (un semestre).
4. Didáctica de la materia de la especialidad (un semestre).
5. Orientación profesional y psicotécnica pedagógica.
6. Historia de los sistemas educativos de la Segunda Enseñanza (un semestre).

Los alumnos que carezcan del título de Maestro Normalista, harán además, los siguientes cursos anuales:

1. La ciencia de la educación.
2. Historia general de Educación.
3. Historia de Educación en México (un semestre).”

Adicionalmente a las materias pedagógicas, se da cuenta del primer esfuerzo por institucionalizar a la disciplina pedagógica, bajo la denominación de profesión o carrera de *Maestros de Normal y Técnicos de la Educación*, contenido en el Plan 1945, publicado el día 26 de marzo de 1945, por el entonces Secretario de Educación Pública: Jaime Torres Bodet.

Jaime Torres Bodet, fue el segundo Secretario de Manuel Ávila Camacho, previamente, había sido Secretario particular de Vasconcelos, sus ideas giraban entorno hacia la alfabetización de los adultos, el impulso hacia las Bellas Artes, hacia la cooperación y la unidad del pueblo, en contra parte a las ideas de su antecesor Octavio

Véjar Vázquez, férreo crítico del socialismo educativo, quien fundamentaba su trabajo como Secretario, impulsando la *Pedagogía del amor* o la *Escuela del amor*. Quien a su vez, sustituyó como Secretario a Luis Sánchez Pontón, aliado del modelo de la educación socialista.

Jaime Torres Bodet, a diferencia de sus antecesores, hizo uso de las recientes instituciones como: el IPN, la ENSM, la Comisión Federal de Electricidad (CFE), y otras más; para impulsar el desarrollo económico a través de una amplia reforma educativa, que implicaba un enfoque teórico-pedagógico, pero al mismo tiempo, humanista y científico.

Con la participación de México, en la Segunda Guerra Mundial, la educación humanista y científica, propuesta por Torres Bodet, se reorientó hacia la Educación Técnica y Tecnológica, se dio impulso en los talleres, centros de adiestramiento y artes plásticas.

Con Jaime Torres Bodet, la Educación Normal y en específico, la Escuela Normal Superior de México, se definen con claridad las funciones sociales que deberán cumplir estos centros educativos bajo la rectoría y poder del Estado mexicano.

Otro de los elementos sustantivos que definen el CPM, bajo el periodo de Ávila Camacho, son: el Seminario de Cultura Mexicana para estimular la producción científica, filosófica y artística; encargado difundir la cultura en sus manifestaciones nacionales y universales, y el Centro Regional de Educación Fundamental de América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro, Michoacán. Con Torres Bodet, la fuerza de la Revolución llevada a las Instituciones, tenían como eje, la unidad nacional, idea que sólo se podrá lograr a través de la escuela y sus agentes, los (pedagogos o maestros) normalistas.

Durante el periodo del régimen presidencial de Miguel Alemán Valdés, (1946-1952), seguía existiendo el problema de la analfabetización, la ausencia de institutos escolares y la preocupación por el mejoramiento de los métodos pedagógicos.

Con la creación de la Escuela Normal Superior de México, expresa GUAL, M., citado por BAHENA, U. (1996: 34)

“La Escuela Normal Superior, tiene como fin que le es propio, la formación de maestros para las funciones educativas de la Escuela Unificada en los grados correspondientes de la Segunda Enseñanza; pero debe abarcar también la Enseñanza Terciaria, y aún la de los posgraduados, inclusive las cátedras de las escuelas superiores de agricultura y ganadería, de los Institutos Politécnicos y de las Universidades. requieren de los servicios de la Pedagogía y sus técnicas, como se advierte en las asignaturas cuyo contenido científico ha adquirido un alto grado de progreso (...es también tarea de la Normal Superior, capacitar a los maestros, para las funciones superiores de la administración de la técnica de la enseñanza, para convertirlos en supervisores, Directores de las Escuelas Normales o Directores Generales de Educación. Los grados de Maestro, y Doctor en Pedagogía, están reclamando especial atención).”

Lo que el maestro Gual Vidal aún no consideraba, era la inexistencia de la Autonomía de la Carrera en Pedagogía, ya que en su lugar, presuponia que el otorgamiento de los grados de Maestro y Doctor en Pedagogía que ofreciera la ENSM, serían la cúspide a la que pueden aspirar todos los maestros de las diferentes disciplinas. Será hasta el año de 1959, en el periodo de Adolfo Ruiz Cortines, cuando por vez primera aparece en el Plan de Estudios de ese año, la carrera de Pedagogía, ya no como saberes o asignaturas, sino como disciplina, desplazando la carrera u oficio de maestros de Educación Normal y Técnicos de la Educación.

Durante el periodo de Miguel Ángel Valdés (1940-1946) y Adolfo Ruiz Cortines (1946-1952), la Pedagogía Normalista, estuvo orientada a la investigación pedagógica y soluciones prácticas en materia docente, lo que la alejaba de la investigación en sí misma, haciendo énfasis en la investigación que resuelve problemas prácticos, a diferencia de la Pedagogía Universitaria que usará la investigación educativa como insumo básico para la toma de decisiones.

Por otra parte, durante el periodo del presidente Adolfo López Mateos, (1952-1959), la Pedagogía normalista, va a encontrar un gran impulso por parte de la SEP y su Secretario el Licenciado Jaime Torres Bodet⁶¹. Este agente, por segunda ocasión, ocupa la Secretaría, gracias a la recomendación y apoyo político del ex presidente Adolfo Ruíz Cortines. Durante este periodo, se implementará las siguientes políticas educativas: el apoyo a la formación de maestros, así como de la creación de diferentes centros educativos, en los

⁶¹ Cabe destacar para la Normal Superior, que a finales de este periodo (1959), aparece por vez primera de manera institucionalizada, la carrera de Pedagogía y Psicología Educativa.

diferentes tipos, niveles y modalidades, plan de Once Años: a su vez, se da cuenta de la lucha que tuvo que enfrentar contra diferentes grupos, tales como: el clero, la Unión Nacional de Padres de Familia (católicos), los industriales y grupos empresariales del campo editorial; todos ellos, en contra de la elaboración y distribución de libros de texto gratuitos.

Con respecto al Plan de Once Años, Jaime Torres Bodet, interpretó, los problemas manifiestos en materia cuantitativa y cualitativa, ya que desde provincia los reportes realizados por los maestros rurales, señalaban la insuficiencia en cuanto a infraestructura y de recursos humanos con los que se hacía frente a los problemas relativos a la alfabetización, la inoperancia del campo, debido a la ausencia de los procesos de la formación docente en materia tecnológica y agropecuaria, en relación a los métodos de enseñanza, básicamente señalando el abuso del método globalizante, el sincretismo pedagógico y la ausencia de procesos analíticos; aunado a esto, el acelerado crecimiento económico, así como las condiciones del desarrollo nacional demandaban la apertura del sistema educativo que era insuficiente.

Con el Plan de Once Años, se había fijado la meta de crear 21, 249 nuevos grupos, estos grupos, debían tener un promedio de 54 alumnos al iniciar el curso. Se estableció la necesidad de dotar aulas para que la enseñanza se impartiera adecuadamente y sobre todo, a decir de BOLAÑOS, V. (2002: 200): “Se preparara a los maestros que requería, en total 67, 000 con un promedio de 5 600 en los cinco primeros años de la operación del Plan”

Para lograr este objetivo, se decidió rehabilitar, el sistema de Escuelas Rurales y abrir Centros Regionales de Educación Normal, que debían ser creados en Iguala, Guerrero, en Ciudad Guzmán, en Jalisco y en las Ciudades de Durango o de Chihuahua. Cabe destacar que, para el cumplimiento de las metas establecidas, la Pedagogía Normalista no podía dar respuesta, y el logro de su autonomía como disciplina naciente, estuvo subordinada nuevamente a la Pedagogía empírica.

Ya que, profundiza BOLAÑOS, V. (2000: 200)

“Se sugirió emplear a los alumnos de secundaria de tercer año, como maestros empíricos. Para cubrir las necesidades del sistema se señaló que había 36 735 aulas rurales en servicio, que necesitaban reparación y la construcción de poco más de 17 000 aulas que debían estar provistas de casas para el maestro.”

El logro del Plan de Once Años, se puede ver reflejado en cierta medida con los siguientes indicadores: disminución de índice de analfabetismo, pasando de 10 341 381 personas a 9 216 633, apoyo a la educación indígena, otorgando nuevas plazas, abriendo nuevos internados y apoyo a los maestros normalistas rurales; a su vez, la creación de la Escuela Nacional de Maestros para la Enseñanza Técnica Industrial (ENAMATIC), Escuelas Normales de Capacitación para el Trabajo Técnico Agropecuario, incremento de Misiones Culturales, que capacitaban los pueblos para su propio desarrollo por medio de los hábitos de organización y solidaridad para resolver sus problemas.

Con Jaime Torres Bodet, la Pedagogía Normalista, aún continúa su actividad considerándola no sólo como actividad de aula, sino como una actividad de aula y comunidad.

El segundo rubro de trascendencia en materia educativa, fue el relativo a la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 12 de febrero de 1959, en el Decreto se marcaba que muchos niños no podían pagar cada año los precios de los libros de texto, y el gobierno al permitir que la edición de los libros de texto continuara siendo una actividad comercial que invalidaba la gratuidad de la educación, creaba una gran división. La pretendida unidad nacional, ya no sólo pasa por el idioma español, ahora los contenidos y sus métodos de enseñanza, serán los instrumentos que le permitan al Estado mexicano ejercer el dominio cultural.

Sin embargo, tal política no fue aceptada por todos los sectores de la población, destacándose en su lucha, ciertos grupos de de recha y de representantes de los editores, como Pedro Vásquez Cisneros, del periódico Excelsior, que criticaba el nombramiento realizado por Torres Bodet a favor de Martín Luis Guzmán como responsable de la

Comisión, con adjetivos. a decir de BOLAÑOS, V. (2000: 200): “Colocar en ese cargo (a Martín) significaba lo mismo que poner la Iglesia en manos de Lutero”

Pedro Vázquez, aprovechando el poder y posición que ocupaba en el Excelsior, exigía estar atentos, sobre todo a los Padres de Familia, de la obra que había de realizar Martín: la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), con clara orientación católica, demandó ante el presidente, la eliminación del Decreto, y en consecuencia, de la Comisión, ya que, para ellos, los Libros de Texto no eran producto de una Ley debatida y aprobada por el Congreso, argumentando que su imposición constituía una violación a la libertad de vivir y sentir.

El poder del Estado, era cuestionado, así como su rectoría y monopolio, surgiendo con el apoyo de ciertas Casas Editoriales⁶², un libro tendencioso, con el nombre de TD. cuyo contenido era totalmente religioso, aún para la Gramática y la Aritmética, los cuales se enseñaban con frases de la Biblia, mencionando a Dios y a los Santos.

El viejo problema del laicismo, versus pensamiento religioso, aún seguía vivo. Las acciones de la UNPF, se trasladaron al terreno internacional, siendo París, Francia, la sede donde se planteó a la UNESCO, el problema de los Libros de Texto Gratuitos. La resolución del conflicto entre los partidarios del Libro de Texto Gratuito y los opositores, se logró gracias a que, el Presidente López Mateos otorgó ciertas concesiones en materia económica e industrial, a los grupos empresariales y Casas Editoriales, puesto que, la realidad ponía de manifiesto que existía demasiada tolerancia a las Congregaciones religiosas y las escuelas confesionales para realizar sus prácticas.

Este acuerdo permitió a los grupos de derecha confirmar que el Libro de Texto Gratuito, no representa obligatoriedad alguna para el desarrollo de su actividad, siempre y cuando se cumplan con los contenidos oficiales planteados en el Plan y Programas de Estudios vigentes, no así en sus libros; en tanto que, el Estado mexicano, homogeneizaba

⁶² El Campo Editorial, es un campo de poder, que determina el desarrollo del CPM, ya que la publicación y difusión de diferentes obras constituyen bazas a favor de quien está interesado por imponer un sistema de verdades. Los libros de texto, son arrancados a la iniciativa privada, para ser incorporados al poder del Estado.

culturalmente a la población gracias a estos libros, ahora bien, el éxito de los mismos radica en que dichos bienes fueron diseñados bajo la rectoría de agentes con gran respaldo y trayectoria educativa como Arturo Arnais, Agustín Arroyo, Alberto Barajas, José Gorostiza, Gregorio López y Fuentes y Agustín Yáñez, además de los distinguidos educadores Soledad Anaya Solórzano, Rita López de Llergo, Luis Vera, Dionisia Zamora, René Avilés Padre, Federico Berrueto, Arquímedes Caballero, Celerino Cano, Isidro Castillo y representantes de los diarios capitalinos más difundidos como Ramón Beteta, Rodrigo del Llano, José García Valseca, Miguel y Mario Santaella.

Finalmente, con el periodo del ex presidente Gustavo Díaz Ordaz (1974-1970), el sistema educativo va a experimentar un rompimiento entre la ideología de la educación para el trabajo con respecto a la demanda de la población hacia el Estado y sus Instituciones. La ruptura está considerada por la existencia de una alta concentración de jóvenes que deben incorporarse al aparato productivo sin que se vean cumplidas o satisfechas sus necesidades de formación, dado que las necesidades del país están orientadas al desarrollo de la industria, el comercio y la agricultura, es conveniente dotar a los alumnos de insumos básicos e información necesarios para que pueda rápidamente obtener un ingreso, sin necesidad de desarrollar mayores aptitudes y compromisos con la educación superior, Tal pareciera que el límite de la educación está determinado por la educación media.

La Pedagogía Normalista del *aprender haciendo*, pasa a segundo término por la Pedagogía Normalista de *enseñar produciendo*⁶³. Las clases sociales populares, no encuentran satisfactorio o retribuable la idea de movilidad a través del grado académico o los títulos que proporciona la escuela, porque estos títulos están devaluados en el mercado, se da importancia a los procesos de cualificación del trabajo y en consecuencia los contenidos que no responden a tal demanda, son desplazados y considerados como saberes

⁶³ La incorporación de políticas en materia de Educación Tecnológica, como supuso un nuevo encuentro de la Pedagogía Nacional con la Pedagogía Europea, ya que para ser válido, el principio de aprender produciendo, necesariamente, se necesitaba tecnología y personal capacitado en el manejo de dicha tecnología, muestra de ello, fue la adquisición de maquinaria italiana para los talleres de planteles de enseñanza técnica, y la firma del convenio entre los gobiernos de México y la República Federal de Alemania, donde se creaba el Centro Mexicano Alemán (CMA), que tenía como finalidad, la preparación de obreros especializados, auxiliares de técnicos, supervisores y técnicos en las ramas de mecánica, electricidad y fundición.

secundarios. Se busca en los jóvenes, obreros, campesinos e intelectuales, justificar cierto desarrollo y progreso del cambio, no importando las aspiraciones e ilusiones de estas generaciones.

Muestra de ello, fue la decisión tomada por el gobierno mexicano, y la UNESCO, para impulsar el financiamiento del desarrollo de programas de productividad cuyo fondo ascendía a 110 millones de pesos, diversos proyectos de educación técnica, de esa elevada cantidad, señala MENESES, E. (1998: 82-83)

“65 millones corresponderían al Plan Adiestramiento Rápido, de la Mano de Obra (ARMO), que inició en 1970. Esta cantidad permitiría capacitar a 25 mil trabajadores en cinco años. La ejecución de dicho Plan, representaba una verdadera revolución metodológica, en los sistemas de producción existentes en el país. El Plan consistía en: reducir al mínimo los costos de producción, satisfacer la demanda de mano de obra especializada, elevar la calidad competitiva de los productos nacionales para el mercado internacional, promover el incremento de la producción nacional y mejorar la eficiencia de las empresas. El ARMO, inició sus actividades en provincia con un curso sobre técnicas de instrucción a 24 becarios, a su vez, se organizaron programas de adiestramiento obrero en sus localidades. De este modo, se esperaba poder beneficiar, al término del año, a 14 mil personas.”

A nivel internacional, la discordancia se manifiesta con los movimientos internacionales de los jóvenes de Praga, los movimientos estudiantiles de mayo, de 1968 y el radicalismo y desconfianza por el sistema educativo en Norte América. Y si queremos profundizar, el pensamiento de Iván Illich, la des-escolarización⁶⁴.

Las frases que señalan este malestar, los expresa muy bien, MILANI, L. (1990: 1-7, 14)

“Nuestro primer encuentro con ustedes fue así: a través de los muchachos que no quieren [...] Nosotros también notamos que con ellos resulta difícil dar clases. A veces tenemos ganas de sacarlos de allí. Pero si los perdemos, la escuela no es una escuela. Es como un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación, cada vez más inremediable [...] Habría que grabar esa frase en la puerta de las escuelas de ustedes. Millones de muchachos campesinos, estarían dispuestos a suscribirla. Que los muchachos odien estudiar y aman jugar, es algo que dicen ustedes. A nosotros, los campesinos, nadie nos preguntó nada. Pero somos 1 900 millones. De cada 10 muchachos 6 opinan como Luciano. De los cuatro restantes, no se sabe. Toda la cultura de ustedes está

⁶⁴ Según Alighiero Manacorda, (1987: 26) un singular documento publicado por una pequeña editorial florentina en 1967, suscitó entusiasmo y resentimiento igualmente profundos, se trata de la carta a una profesora, de la Escuela de Barbiana, escrita por los alumnos de aquella escuela, junto con su enseñante, un cura católico de formación tradicional y fe rigurosa; sin embargo, aislado en la Iglesia durante toda su vida y relegado a una pequeña comunidad rural: Don Lorenzo de Milani. Se trata, de una polémica contra los enseñantes como corporación: “antes que todo, he descubierto la injuria justa para definirlos. Sois solamente unos superficiales. Sois una sociedad de adulación mutua que sólo se aguanta porque sois pocos.”

concebida de esa manera. Como si el mundo fueran ustedes y nada más [...] La escuela siempre será mejor que la mierda.”

En México, los excesos y autoritarismos del Estado Mexicano acumulados durante el gobierno del PRI, así como faltos de oficio político por parte de algunos de sus agentes, para entender este descontento, desencadenaron una respuesta violenta, fatal y desmedida contra los jóvenes, obreros, estudiantes y maestros que se pronunciaban a favor de un cambio en las maneras de organizar, pensar, sentir y vivir estos periodos de transformación.

Es conocida en nuestra cultura, la frase emitida por esta Generación (1968) y heredada a las futuras Generaciones: *2 de octubre no se olvida*. Así pues, podemos afirmar: que la pretendida Unidad Nacional, por segunda ocasión ha fracasado, dejando en evidencia la existencia de un pueblo multicultural diversificado por las posiciones y toma de posición que han adoptado en diferentes tiempos y momentos, siendo la Pedagogía Normalista, una Institución más, dentro de la lucha.

2.3 Período de Modernización o Contemporáneo (1970-2000),

A partir de 1970, el gobierno nacional organiza y coordina, sistemáticamente un Programa Nacional de Reforma Educativa para todos los niveles de enseñanza como respuesta institucional a las demandas sociales, políticas y económicas de la población de los centros urbanos del país. Los Centros de Educación Superior del país, no parecían satisfacer las necesidades académicas impuestas por la industrialización y la diversificación de los servicios.

Así lo expresa ROBLES, M. (1978: 217) “Sin una programación adecuada, los establecimientos de educación superior venían actuando como factores de movilidad económica y social para profesionistas que empleaba la dinámica del desarrollo que, durante la década de los sesentas, se caracterizaba por la limitada utilización de una abundante mano de obra procedente de los sectores populares”

Los problemas del país para el ex presidente Luis Echeverría⁶⁵ (1970-1976), deberían ser combatidos a través de una reorganización del Sistema Educativo y de las actividades de Investigación Científica. La población debía integrarse en un proceso de concientización sobre los problemas del país, favorecer un cambio de mentalidad por la depuración de las técnicas de enseñanza y canalizar a través de las instituciones gubernamentales (Escuelas Normales). acciones diversas para equilibrar el sistema social.

A decir de ROBLES, M. (1978: 218)

“Educar, para el régimen de Echeverría, consistió, inicialmente, en habilitar a la población a la participación masiva en la actividad económica y cultural, para superar las condiciones del subdesarrollo –determinadas, en parte, por contradicciones impuestas por países desarrollados- mediante una estrategia educativa de tendencia nacionalista y actualizada con procedimientos eficaces para la enseñanza; el mexicano educado podría contrarrestar la subordinación colonialista, la influencia de los medios masivos de comunicación y la injerencia sistemática y acumulativa de mensajes y valores transmitidos con un afán comunista, por los representantes del mercado de bienes y servicios. Estimular la producción nacional y preparar los cuadros técnicos y profesionales para combatir la dependencia tecnológica del extranjero.”.

La Reforma Educativa⁶⁶, propuesta por Luis Echeverría, habría de requerir de la colaboración de maestros, alumnos y diversos factores sociales, tal Reforma incluía la creación de nuevas instituciones educativas (UAM, Colegio de México, COLBACH, DIE-CINVESTAV)⁶⁷, y la expedición de nuevas leyes y se entendía como un proceso

⁶⁵ Desde su campaña presidencial Luis Echeverría se propuso abrir canales de comunicación con los sectores sociales resentidos por el movimiento de 1968, en particular, el de los intelectuales, los maestros, los universitarios, los ferrocarrileros y grupos disidentes de izquierda. Con este objetivo emprendió la política de apertura democrática, con el propósito de que su gobierno fuera visto como una nueva alternativa que recogía de la sociedad, la crítica a los actos represivos del gobierno de Díaz Ordaz, así, se pretendía recuperar la hegemonía estatal mediante una actitud flexible y tolerante del poder político con los grupos y organizaciones civiles más activos y contestatarios. Destaca de este grupo el estamento social denominado magisterio o normalismo.

⁶⁶ La Reforma Educativa en el orden pedagógico, consistió en introducir nuevos Planes, Programas, Métodos y Libros de Texto, actualizar a los maestros y elaborar una filosofía educativa; en la administración de la educación, reformar la infraestructura de la educación, promulgar nueva legislación, reorganizar la SEP, modernizar los procedimientos administrativos e impulsar la administración educativa. Las acciones de orden pedagógico, comprendían el énfasis en el aprendizaje como proceso, la actitud crítica, la educación para el cambio, el método científico, la conciencia histórica y la insistencia en la relatividad de los diversos tipos de conocimiento. Así mismo, incluían hacer flexible el Sistema Educativo, promover la educación informal, la evaluación y la posibilidad de acreditar conocimientos y habilidades adquiridos dentro y fuera de la escuela.

⁶⁷ Además, se crearon el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), este último; tenía como propósito: estudiar el ámbito de los métodos de la enseñanza, convendría usar los que promovieran la creatividad, el pensamiento crítico, y otros parecidos; así mismo, atender a los niños sobre dotados, establecer escuelas experimentales

permanente en búsqueda de un mayor dinamismo a la educación nacional con el fin de que sirviera de impulso que debería operarse en la sociedad mexicana. Fortaleciendo el aparato burocrático; la legislación en materia educativa contribuía a legitimar los intereses del mismo Estado, en este sentido, la expedición de la Ley Federal de Educación publicada el 27 de noviembre de 1973, garantizaba el poder central del gobierno sobre la educación elemental y parte de la educación superior.

A decir de DELGADO, G. (1997: 366)

“Fue notable el aumento de instituciones educativas que crearon, principalmente en el nivel superior, entre las cuales destaca: el Colegio de Bachilleres, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) de la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad de Baja California Sur, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y la Universidad Autónoma de Chiapas. Sobre estudios profesionales específicos se crearon: la Facultad de Ciencias Químicas en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Escuela de Veterinaria y Zootecnia en la Universidad de Nayarit y la Escuela de Ciencias del Mar, en la Universidad de Sinaloa. Se crearon además 16 Institutos Tecnológicos Regionales, aumentando a 34 el número de estas escuelas en el país.”

En materia pedagógica, la Reforma Educativa tocó lo relativo a los libros de texto, así como su reestructuración y distribución, el Bachillerato surge con dos orientaciones: terminal y propedéutico, así como tres años presenciales; con relación a la enseñanza normal, se estableció nuevo Plan de Estudios en tres áreas: Científico Humanista, Formación Física, Estética y Tecnológica y, por último; Formación Profesional Específica. La Educación Normal será especialmente atendida con programas estratégicos de cobertura para maestros de provincia, dando lugar a los cursos intensivos.

Durante el periodo de Echeverría, el concepto de autonomía de la Universidad va a obtener un reconocimiento explícito de carácter social, a decir de PRAWDA, J. (1984: 162): “La autonomía de las instituciones de la cultura emana de la autoridad, que la sociedad reconoce tácita o explícitamente. No es un privilegio, sino un derecho y una responsabilidad. La autonomía es imprescindible en el cumplimiento de los fines de la educación Superior, y se consideran inviolables la independencia y la libertad de cátedra e investigación que la sustentan.”

nocturnas de primaria acelerada para adultos y la creación de un Centro Nacional de Material Didáctico, el cual elaboraría y distribuiría auxiliares de esta naturaleza y guías para su adecuado manejo.

Con Echeverría, el *laissez faire* (dejar hacer, dejar pasar) benefició a la Pedagogía normalista, tanto como, a la Pedagogía universitaria, porque la idea de culpa del gobierno antecesor no le permitía continuar con la política de represión con los grupos sociales de las clases medias, -aunque debemos señalar que durante su gobierno, la represión a los grupos estudiantes continuó con el famoso episodio del 10 de junio de 1971, conocido como *el halconazo*-. grupos con los que el Estado mexicano había dado la espalda.

La lucha pedagógica que se derivó en el marco de la Reforma Educativa entre universitarios y normalistas, se trasladó al terreno de la renovación de los métodos y técnicas de la enseñanza; es decir, para la Universidad, la presencia del Centro de Investigaciones sobre Educación (CISE), aportaba conocimientos valiosos para el ejercicio de la docencia (universitaria), en tanto que, para los normalistas, la presencia del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), fue un referente importante para el ejercicio de las políticas educativas emanadas por parte del Estado.

A decir de Jesús Farfán (1999), durante este periodo de los 70's, se consolida la Pedagogía instrumental del Estado, conocida como la Tecnología Educativa. Esta corriente pedagógica se centró en los procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en micro enseñanza y el conductismo clásico representado por B. F. Skinner, Edward Thorndike, Iván Pavlov y J. J. Jenkins.

Tal propuesta pedagógica hizo uso de conceptos tales como: Condicionamiento operante, Estímulo-Respuesta, Reforzamiento, Transferencia de Experiencias de Enseñanza, Premio y Castigo, Habilidades demostrables, Objetivos conductuales y Metas medibles. Ninguna otra pedagogía ha sido tan clara para poder establecer las formas de dominación y de modelación, tanto del cuerpo, como de la mente, siendo la escuela el medio por el cual el ejercicio de cierta violencia simbólica es legítimo y duradero. Cuando el Sistema Educativo Mexicano (SEM) se encontraba en plena expansión cuantitativa (Período de los 70's), la Tecnología Educativa fundamentó su quehacer en tres esferas: Biológica, Psicológica y Social; y, lograr conductas, definidas éstas como aprendizajes en tres niveles: Cognitivo, Procedimental y Psicomotriz, para ello, la aportación específica que realiza Benjamín Bloom al clasificar o específicamente, desarrollar la taxonomía de los

niveles que comprenden las dimensiones antes señaladas, van a constituir el centro de la Pedagogía de Estado. Es decir, hacer operante el aprendizaje, significa hacer evidente o demostrable en alguno de los niveles, los saberes, los afectos, las actitudes, las destrezas y los procedimientos.

Durante dos décadas (1970-1990), la Tecnología Educativa, guiará los procesos de formación y práctica docente de los normalistas; en tanto que, los universitarios, desarrollarán una crítica específica a este modelo, bajo la denominación de la didáctica crítica o pensamiento crítico, trasladado de la Escuela de Franfourk, Alemania⁶⁸ y concretado en el Diplomado en Docencia impartido por el CISE-UNAM, (Programa VI Formación Integral para el Ejercicio de la Docencia).

Con el gobierno del ex presidente José López Portillo (1976-1982), se da inicio a lo que prácticamente se conocerá bajo el concepto de modernización,⁶⁹ equiparable al concepto de desarrollo, entendido como la instalación de equipo, materiales y desarrollo de la tecnología en diferentes campos, siendo el educativo un campo de inversión inmediata.

Con López Portillo, se sentaron las bases para elaborar el Plan Nacional de Educación correspondiente a su sexenio (1976-1982), que comprendiera un análisis cuantitativo y cualitativo de la situación educativa del país. Los objetivos estratégicos que el Estado mexicano se resumían en cinco: a) ofrecer la educación básica a toda la

⁶⁸ Para algunos agentes normalistas como: Rivera Muñoz, Santos Ríos, Nava Avilés, Estrada Sánchez y Farfán Hernández; este Diplomado constituyó en un aporte básico de integración de las categorías y prácticas docencia-investigación, ya que, dichos agentes manifiestan que, para poder desarrollar y aplicar el Plan y Programas de Estudios 1983, de la Educación Normal, el Diplomado, les proporcionó los elementos suficientes de orden teórico-metodológico y operativo-instrumental para poder investigar desde una posición crítica, su quehacer como maestros. Lo que destaca de este Diplomado es, que uno de sus creadores haya sido maestro del cuarto módulo, antes descrito, me refiero al agente pedagogo universitario Porfirio Moran Oviedo y Margarita Pansza, autores de la obra: Instrumentación de la Didáctica Tomo I y Tomo II, en la cual se hace un análisis comparativo de los fundamentos epistemológicos, sociales, psicológicos y axiológicos de los modelos de Enseñanza Tradicional, de la Tecnología Educativa y de la Teoría Crítica.

⁶⁹ Para el caso del CPM, existe una preocupación entre los *jugadores*, provocando que las comunidades académicas interpreten de diferentes formas este *juego*, algunos de ellos, lo han hecho desde la modernidad simple (de la investigación) y otros desde la modernidad reflexiva (de la investigación). La primera, según Beck citado por Solé (1998. 16): "se refiere al desarrollo de la sociedad del trabajo cuya principal tarea consistía en modernizar las tradiciones, la segunda trata de modernizar [a] la modernización o la sociedad del trabajo [...] de lo que se trata en la modernización reflexiva [de la investigación] es de convertir a la Sociología en parte de otro sistema de la sociedad, el de la ciencia."

población, particularmente a la que se encontraba en edad escolar; b) vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios; c) elevar la calidad de la educación; d) mejorar la atmósfera cultural y fomentar el desarrollo del deporte; y, e) aumentar la eficiencia del Sistema Educativo Nacional.

El gobierno de López Portillo consideró que el desarrollo de México se fincaba en la administración eficiente de sus recursos, específicamente en sus vastos yacimientos petroleros, que le permitían a nivel internacional constituirse en el respaldo económico para su ingreso al Acuerdo General sobre Aranceles y Comercios (GATT), decisión que no prosperó, pero que había servido para conocer los intereses de la clase política y empresarial de ese momento destacando, a decir de DELGADO, G. (1997: 404): “ México se había rehusado a escuchar el canto de las sirenas, y ha escogido su independencia y autodeterminación, permaneciendo fuera del ambiente del GATT, destacando que el país continuará realizando negociaciones comerciales a través de organizaciones más identificadas con los problemas del Tercer Mundo.”

Este alejamiento con el GATT y los intereses de los grupos que los representaban con el gobierno de López Portillo, se agudizó con la fuga de capitales nacionales y extranjeros provocando una gran crisis y devaluación del peso frente al dólar. El nacionalismo de Estado, se vio reflejado en los diferentes campos de la vida cultural mexicana, mismos que encontraron eco en la denuncia que realiza López Portillo hacia estos grupos.

Profundiza la misma DELGADO, M. (1997: 388-389)

“Que en unos cuantos años, sustanciales recursos de nuestra economía, generados por el ahorro, por el petróleo y la deuda pública, salieran del país por conducto de los propios mexicanos y sus bancos, para enriquecer más a las economías externas, en lugar de canalizarse a capitalizar al país conforme a las prioridades nacionales [...] ha sido un grupo de mexicanos, sean los que fueran, en uso -cierto es- de derechos y libertades, pero encabezado, aconsejado y apoyado por los bancos privados, el que ha sacado más dinero del país que los imperios que nos han explotado desde el principio de nuestra historia.”

Y en tono cada vez más exaltado, acusó: DELGADO, M. (1997: 389) “¡Es ahora o nunca. Ya nos saquearon. México no se ha acabado. No nos volverán a saquear!” . E inmediatamente anunció la expedición de dos decretos, el primero, la Nacionalización de los bancos privados del país, y el segundo, que establece el control generalizado de los cambios.

El sentimiento nacionalista fue bien recibido en las clases medias, así la SEP, elaboró el Plan Nacional de Educación para Adultos, así como el Programa Nacional de Educación para grupos marginados, los cuales se fusionaron y dieron vida en 1981 al Programa Nacional de Alfabetización. y en ese mismo año, en materia pedagógica, la creación del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), se constituían en pactos de renovación con la sociedad.

Sin embargo, el desarrollo del país privilegiaba el enfoque del desarrollo tecnológico por encima de la visión humanista y social, por lo que la educación propedéutica fortaleció la noción de educación terminal en el país, especialmente dirigiéndose a los egresados de secundaria, para participar en un nuevo subsistema educativo, el tecnológico e industrial, destacándose la creación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), orientada a formar y diversificar la educación terminal en todo el país.

La tensión en materia pedagógica consistía en vincular el enfoque humanista de la educación superior con el enfoque de la producción en los niveles de educación terminal, ambos tipos de educación se vieron reflejados para los normalistas en una serie de críticas hacia el Estado mexicano, específicamente por las formas de control burocráticos que ejercía el SNTE sobre sus agremiados y, para los universitarios en el distanciamiento de sus prácticas en el terreno de la investigación, básicamente al no reconocimiento de dicha actividad académica; provocando una escisión profunda y lastimosa entre normalistas y el Estado mexicano con la supresión de los cursos intensivos o de verano que a nivel nacional venía impartiendo la Escuela Normal Superior de México en sus instalaciones de Fresno, así como la salida de los estudiantes y maestros a un nuevo plantel, ubicado en el Rosario, Delegación Azcapotzalco; aludiendo como motivo un dictamen de mecánica de suelo que

señala la presencia de una falla geológica, en tanto que, para los universitarios, la creación del CONACYT y del SNI, así como el proceso de institucionalización de la investigación científica mexicana, serán el motivo fundamental del distanciamiento con el Estado.

Con López Portillo, se generaron acciones culturales de gran trascendencia, como por ejemplo: aperturas de museos, fomento a la lectura, apoyo a las librerías e industria editorial, expropiación de los terrenos aledaños al Templo Mayor; sin embargo, no existieron programas estratégicos de vinculación con los grupos del sector educativo, más allá de las políticas oficiales.

Durante este período (1976-1982), para los normalistas se configura el primer punto de ruptura ideológica y práctica de los preceptos emanados de los gobiernos de la Revolución, desconociendo por parte del Estado, el papel histórico que el magisterio nacional había jugado en la conformación del país,⁷⁰ heredando al Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, problemas educativos que demandaban inmediatamente acciones favorables en materia pedagógica para el fortalecimiento de la docencia y el reconocimiento e impulso de la investigación educativa.

De manera particular la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se constituye en un punto de reflexión sobre la ruptura o alejamiento entre El Estado mexicano y la Educación Normal o Escuelas Normales con respecto a la Pedagogía mexicana, ya que esta institución y sus agentes responden a una doble lógica dentro del CPM, por un lado, al interés del Estado mexicano por responder a las demandas sociales en tanto, sería oportuno contar con una IES para las masas o una universidad de excelencia académica; y por otro lado, respecto del dilema de orientar la UPN a la práctica docente o

⁷⁰ Específicamente, con el gobierno de López Portillo, el CPM registra la incorporación de otro gran jugador en la lucha entre normalistas y universitarios, me refiero a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que nace al amparo del Estado mexicano, duplicando ciertas funciones que previamente viene realizando la Normal Superior de México, con la publicación del Decreto presidencial del 25 de agosto de 1978; otorgando como función: prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.

la formación universitaria, finalmente se eligió la práctica docente. Duplicando el quehacer del normalismo.

A decir de MORALIS, E. (1998: 98)

“El sistema educativo requería con urgencia no sólo maestros sino planificadores, investigadores, supervisores, diseñadores, productores de material didáctico y un sinnúmero de servicios de apoyo técnico y administrativo. Por otra parte, el desarrollo de las ciencias de la educación necesitaba cuadros de personal en muchas disciplinas y en diversos ciclos. No se indicaba si la UPN se limitaba al Distrito Federal o si abarcaba toda la nación. Menos aún si ofrecería docencia directa o sistemas abiertos. Tampoco si reforzaría los privilegios o sería popular. No se sabía si sería una institución de enseñanza o un instrumento de política educativa y, finalmente, tampoco se indicaba nada respecto de su relación con el sindicato. En este caso, las normas de admisión y promoción de los estudiantes y la relación con el magisterio se verían afectadas por intereses de poder y favoritismos de grupo, características poco adecuadas para cumplir las funciones académicas de una universidad”.

En síntesis, en un sector específico del CPM: el normalista, se preguntaban: ¿Cuál sería la relación con las Escuelas Normales, en específico con la Escuela Normal Superior de México?

La hermandad incómoda entre la ENSM y la UPN, no fue resuelta desde el punto de vista normativo, ya que la idea de profesionalización de los estudios de maestros formados en las escuelas normales correspondía al nivel de tipo superior, según el artículo 18 de la Ley Federal de Educación, dejando de lado el argumento: que la UPN, homologaría a nivel licenciatura los estudios realizados en la Educación Normal Básica. El problema se concretaba en pensar en la renovación y cambio del quehacer del Estado mexicano en materia educativa, desplazando ciertos vicios, grupos de presión y corrientes de pensamiento distintos al pensamiento oficial que se encontraban presentes en ciertas prácticas de los agentes normalistas, específicamente de la ENSM.

A decir de NIETO, J. (1996: 140-141)

“El 1 de julio de 1983, Rodríguez Cantón envió un oficio al profesor Jaime Neri Ramírez en donde le notificaba que se le revoca la designación como Director de la ENSM por la conducta de desacato de reiterada desobediencia de provocación hacia la violencia, de desprestigio y menoscabo a la reputación de un servicio público y de una institución educativa; de abuso y disposición indebida de recursos de perjuicios a los Planes y Programas educacionales que son de interés general y actitudes negativas conexas, mismas que han propiciado la pérdida de la confianza que se le otorgó... y paralelamente, la pérdida de la confianza en sus colaboradores CC. Profesor Santiago Valiente Barderas, Subdirector Técnico; Profesor Jesús Barroso Ramírez, Subdirector Administrativo; Profesor Jesús Galarza

Aguilar, Jefe del Departamento de Control Escolar; Profesor Jaime H. Graniel, Jefe del Departamento de Recursos Humanos; C. P. Miguel Guevara Romero, Jefe del Departamento de Recursos Financieros" (pág. 140-141).

Sin embargo, lo que el Estado mexicano calificaba de vicios, los agentes normalistas y sus instituciones lo llamaban: *democratización de la educación*.

A decir de NIETO, J. (1996: 5)

"El periodo de 1976-1983, es uno de los más importantes en la Historia de la Escuela Normal Superior de México. Durante esta etapa se llevó a cabo el proceso democrático más notable de las instituciones públicas de educación superior del país, con implicaciones fundamentales en los aspectos académico, administrativo, laboral y político".

En realidad, la lucha por la democratización de la educación y sus instituciones que derivaron en la ocupación de la ENSM por las fuerzas policiacas, se debió a que la SEP había perdido el control de la institución, la Escuela Normal Superior de México se había convertido en un centro aglutinador del magisterio democrático y en un punto de apoyo para el movimiento popular del país, a tal grado que los más importantes actos político-sindicales nacionales, entre 1980 y 1983 se efectuaron en su edificio de Fresno 15, Colonia Santa María la Rivera. También, se debió a que la ENSM se opuso a las erróneas políticas educativas de diversos gobiernos y había alcanzado un alto grado de democratización que se manifestó, entre otros hechos, en la elección del cuerpo directivo a través del voto universal, directo y secreto; en el establecimiento de un Comité Delegacional democrático, que logró importantes conquistas laborales para los docentes, como la homologación salarial con el IPN; en el ingreso por examen de oposición del personal docente; en el incremento de la matrícula; en el saneamiento estricto del proceso de selección del alumnado; en el funcionamiento pleno del Consejo Técnico Consultivo Paritario y, de los Colegios de Maestros de Especialidad; en el incremento de plazas de tiempo completo; en la modificación y edición de los Programas de Estudio; en la garantía de plazas para los egresados con 19 horas de servicio, destacando en la Formación de Maestros, una orientación crítica y comprometida con las causas populares en solidaridad con el movimiento magisterial e diversos Estados de la República. Bajo estos argumentos la UPN sería utilizada como una institución alternativa para moderar y controlar el poder de la Escuela Normal Superior de México. Cosa que aún no ha logrado.

El gobierno del ex presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), heredó del gobierno de José López Portillo en materia económica el incremento de la deuda externa pública, en materia política un descontento con la clase empresarial y en materia de relaciones internacionales, la inaplazable y difícil tarea de negociar con la Banca Internacional. Inmediatamente el gobierno del ex presidente elaboró e implementó el Programa Inmediato de Reorganización Económica (PIRE), que constituyó un drástico ajuste a las finanzas públicas acompañado de una recesión económica que pretendía reducir las presiones inflacionarias.

En materia educativa, el modelo francés que sustenta la Pedagogía normalista, se ve transformada con una modificación al sistema educativo nacional, al implantar el bachillerato como requisito de ingreso a los planteles de formación de docentes, en apoyo al acuerdo presidencial de otorgar el grado de Licenciatura a la educación normal, en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y modalidades. Para ello, la nueva reorganización académica y administrativa de la Escuela Normal Superior, se fundamenta en la publicación del Decreto del 20 de enero de 1984. en el Diario Oficial de la Federación: el Estatuto Orgánico.

El ingreso de la educación normal a la educación superior supone en materia académica, la articulación de la figura profesional del docente investigador, incluso en materia presupuestal la homologación salarial con profesores del IPN, se traducirá en plazas de asociados y titulares como docentes investigadores. Sin embargo, tal actividad supone más que un acuerdo normativo y administrativo, a decir de CANO, S. (2008):

“¿Puede usted maestro, mencionar alguna línea de trabajo en la que trabaje o haya trabajado? En la docencia, moviéndome casi siempre en la línea de la didáctica, no es mi campo la investigación aunque tengo nombramiento de investigador, siempre ha sido la docencia.
¿Cuáles han sido las materias que ha impartido o especializado en este Plan de estudios 1999?
Escuela y Contexto Social. Observación del Proceso Escolar, Observación y Práctica Docente I y II”.

Es decir, el agente normalista reconoce el ejercicio de la docencia como algo propio, como algo dado a su propia condición, especificando su distanciamiento con la investigación, pues tal práctica le es poco familiar.

Y es que la investigación educativa supone entre otros elementos, la presencia de apoyos económicos, a decir de MONROY, J. (2008):

Seminario ¿de?...

Seminario de temas selectos de la Pedagogía y la Historia de la Educación, pero para Pedagogía, que merece un trato especial y diferencial.

Maestro para ese trabajo y esa comisión en particular, ¿Usted obtuvo recursos por parte de la institución?

-Inicia la risa- No ninguno, no hay esa partida.

¿Por qué esa risa?

Pues esa risa contempla y quiere decir, que estamos abandonados a nivel superior, desde hace tiempo, lo he dicho y también lo he escrito, está abandonada la educación por el Estado, está abandonada y las escuelas normales en particular, pues siempre hay la contestación, no tenemos partida. Usted lo sabe maestro siempre lo tenemos que hacer con las ganas, por la institución, pagadas por nosotros mismos, pero sobre todo, yo diría que nos mueven nuestros alumnos”.

Al reconocer la práctica de investigación como una práctica pedagógica, los agentes normalistas toman distancia de este subcampo, dada la naturaleza de su quehacer, es decir, la docencia señalando que es importante el nuevo quehacer, pero que es insuficiente el simple decreto o institucionalización, se requiere más que voluntad, es necesario un capital cultural escolar objetivado en cursos de formación como investigadores y un amplio capital económico que garantice el diseño, operación y evaluación de proyectos de investigación.

La nueva restructuración que veía la ENSM, posibilitó a otras instituciones ejercer presión al Estado mexicano para obtener recursos públicos destinados a la investigación.

Será durante este período de gobierno que se crea en 1984, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), estructura del Estado mexicano, que nace respaldando a los científicos destacados de esa época, agentes e instituciones con cierta relación proclive a la burocracia o poder estatal, lo que produjo cierto control del aparato sobre la Educación Superior.

A decir de SCHOIJET, M. (1991: 38)

“La creación del SNI fue anunciada en 1983, por el presidente, encomendándose un estudio sobre el tema a la Academia de Investigación Científica (AIC). Esta habría realizado una auscultación entre las sociedades científicas, que recibió poca o ninguna difusión. La única respuesta que conocemos a ésta, es la de la Sociedad Mexicana de Física, pero incluye varias advertencias acerca de las insuficiencias y probables efectos adversos de la propuesta [...] sostiene que el SNI sólo sería una solución parcial al problema, que su implementación podría acarrear consecuencias que distorsionen el desarrollo de la investigación; propone que el proceso de evaluación deberá estar libre de favoritismos; que deberían especificarse los elementos de juicio y criterios de evaluación: que deberían estar representadas en las comisiones de evaluación las instituciones, academias y sociedades involucradas en el área correspondiente. Prevenía que tomando en cuenta la situación real de condiciones diferentes en que trabajan los investigadores en diferentes instituciones, y aún, en distintas dependencias de la institución, la aplicación de los mismos criterios a nivel nacional, lejos de estimular a quienes trabajan en condiciones adversas o desventajosas, vendría a deteriorar y frustrar los esfuerzos. Proponía que la evaluación no podía limitarse a tomar en cuenta publicaciones sino debía contemplar los esfuerzos para la creación de infraestructura, tarea lenta y penosa. Insistía en que se debían otorgar los recursos económicos necesarios para promover becas del proyectado sistema a todos aquellos que se dedican a la investigación, y que el SNI debía estar dirigido en forma primordial a estimular a los investigadores jóvenes que se inician en el trabajo”

Con el (re)nacimiento de estas estructuras estructuradas (Normal Superior de México 1983 y el SNI 1984), el oficio de investigador será recuperado por la Pedagogía universitaria, ya que sus agentes identificarán el conjunto de reglas que regulan el concepto de productividad, haciendo jugar las reglas hacia su favor e intereses.

Los reglamentos en su etapa naciente al interior del SNI fueron objetos de disputa entre los agentes e instituciones que se preguntaban, por ejemplo: que el investigador que trabaja en tres temas ¿es peor que el que lo hace en uno sólo?, que, ¿Adolfo Sánchez Vázquez es necesariamente mejor filósofo que Enrique González Rojo, porque el primero publica en Editorial Era y el segundo, en Editorial Diógenes?, ¿que la Comisión dictaminadora se fie en el criterio de las editoriales?

Hoy en día, podemos señalar como lo plantea CEREJIDO, M. (2008: 17):“¿Estás seguro de que te quieres dedicar a la investigación científica aquí en el Tercer Mundo?, ¿Sabes en qué te metes cuando tomas esta decisión?, ¿Cómo harás para orientarte?”

A decir de KREIMER, P. (2006: 7-8)

“Las comunidades científicas de los países latinoamericanos (como en cualquier otra parte), no son espacios homogéneos de producción de conocimientos. Se trata por lo contrario de

organizaciones fuertemente segmentadas y en una tensión permanente: se puede observar por un lado los investigadores que efectivamente están integrados, es decir, que son parte de proyectos o programas de investigación internacionales, que asisten a coloquios y administran datos que les permiten formular investigaciones en determinadas direcciones y que reciben subvenciones internacionales. Por el otro lado, hay grupos e investigadores sin integración, cuya internacionalización es débil -o nula- y que trabajan de una manera a veces aislada, a veces orientada hacia las necesidades locales, intentando en la mayor parte de los casos de imitar la agenda de investigación de los grupos más integrados”

El aspecto normativo es la puerta de ingreso que los agentes e instituciones deberán cubrir para estar dentro del espacio de juego: pero las reglas del juego están siempre limitadas, porque existen condicionamientos que de no ser superados por las comunidades científicas se generarán criterios de exclusión y de rechazo.

SCHOIJET, M. (1991) documenta tres casos que en el periodo del naciente SNI ejemplifican muy bien las formas de dominación del poder burocrático ejercido⁷¹.

Con el SNI, los jugadores e instituciones a nivel nacional han consolidado un nicho *ex profeso* para el campo; las reglas de ingreso, permanencia y ascenso, han sido modificadas por el *habitus* de los jugadores, funcionando como una *estructura estructurante*. Actualmente el SNI cuenta con un conjunto de requisitos y normas para los diferentes campos de producción cultural, en el caso específico, la Pedagogía y la Educación se encuentran ubicadas en la Sección IV Humanidades y Ciencias de la Conducta, que contempla los siguientes niveles: : *Candidato, Nivel I, Nivel II, Nivel III y Emérito*⁷².

⁷¹ El primer caso, es de Adolfo Gilly, que publicó una réplica en la que critica la respuesta del SNI; sostiene que el trabajo sobre ideas de otros es intelectualmente válido. Afirmó correctamente que las técnicas utilizadas son función del proyecto, y que en los casos concretos de que se ocupó, ninguna función concreta tenía el recurso a archivos, y que los comentarios de aprobación de intelectuales tan destacados como Octavio Paz, Carlos Monsiváis, John Womack, Carlos Pereyra, Friedrich Katz, Arnoldo Córdoba y Héctor Aguilar Camín, son elementos para hacer pensar que su obra sí tiene un contenido de la investigación y que no se limita a lo periodístico.

El segundo caso, está referido a la Dra. Lilia Alben, que dirigía el grupo de estudios, sobre contaminación ambiental del INIREB, quien sufrió la exclusión de dicha estructura al quedar desempleada, sin laboratorio y sin estudiantes. El motivo por el cual su trabajo de investigación ha quedado excluido es, por denunciar académicamente el aumento del número de casos comprobados de muerte por intoxicación con plaguicidas en Estados Unidos (Jornaleros mexicanos).

El tercer caso, se refiere a los obstáculos político-institucionales a la investigación, representado por el nombrado Iván Chambouleyron, era un argentino exiliado en México y el más connotado especialista latinoamericano en energía solar. Renunció porque le negaron un nombramiento definitivo, mientras se lo daban a ocho o nueve agentes de menores antecedentes.

⁷²Según el CONACyT (2006: 69): Para el Nivel I.- Serán considerados los investigadores que cuenten con el Doctorado y hayan participado activamente en trabajos de investigación original de alta calidad, publicado en

El sistema de clasificación propuesto por el SNI al calificar a los agentes e instituciones bajo alguno de los niveles antes mencionados, lo que está realizando es un enclasmiento cultural de la producción científica, dado que los jugadores forman parte de un segmento, sólo aquellos que logran cubrir los requisitos de carácter técnico burocrático que han sido impuestos como acciones legítimas de dominación, podrán ejercer un poder simbólico.

Los jugadores aceptan y participan en el juego con ciertas variaciones, relacionadas a las condiciones de producción, y los tiempos de dedicación a las actividades académicas. Responden a la convocatoria generando diferentes estrategias de juego, en las que se pueden distinguir: la creación y participación en redes científicas y la portación de un capital cultural objetivado en forma de títulos, mismos que les permiten ingresar y permanecer en el juego mismo. No todos poseen el capital cultural objetivado que se requiere para ingresar al juego, siendo sólo algunos jugadores los que pueden ingresar sí y sólo sí cumplen con este capital.

El SNI, al igual que la escuela, funciona como un dispositivo o demonio de Maxwell, en la que la mano (in) visible, lanza las partículas más calientes (con mayor volumen de capital específico y mayor volumen de capital global) hacia los lugares con mayor reconocimiento; en tanto que, las partículas más frías, (con menor volumen de capital específico y menor volumen de capital global) son lanzadas hacia los lugares con menor reconocimiento o periféricos dentro del campo, en consecuencia fundamentando el efecto Mateo.

Revistas Científicas de reconocido prestigio, con arbitraje e impacto internacional, o en libros publicados por editoriales con reconocimiento académico, además de impartir cátedra y de dirigir tesis de Licenciatura o Posgrado. Para el Nivel II.- Para aquellos que además de cubrir los requisitos del Nivel I, hayan realizado investigación original, reconocida, apreciable, de manera consistente, en forma individual o en grupo, y participado en la divulgación y difusión de la ciencia. Para el Nivel III.- Para aquellos que además de cumplir con los requisitos del Nivel II, hayan realizado contribuciones científicas o tecnológicas de trascendencia y actividades sobresalientes de liderazgo en la comunidad académica nacional y hayan obtenido reconocimientos académicos nacionales e internacionales, además de haber efectuado una destacada labor de formación de profesores e investigadores independientes”

Durante el período de Miguel de la Madrid Hurtado, la investigación educativa en México cobrará un impulso fuerte con las acciones de un grupo de agentes con amplio reconocimiento en la producción cultural, organizados en el COMIE. A. C.; organización que convocará a el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1980-1981, y que consolidará durante las tres últimas décadas, con la celebración de Nueve Congresos Nacionales y la publicación de la Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), la modernidad pasa a ser considerada como la modernización o equipamiento de todo un Sistema Educativo Nacional.

Para MARTÍNEZ, F. (2001: 2)

“El término modernización se volvió central en el discurso y en las políticas, con dos vertientes: por una parte, el distanciamiento, respecto a las posturas postrevolucionarias, especialmente en la versión predominante en los sexenios de y López Portillo, considerados como populistas e ineficientes; por otra, el deseo de incorporar a México al grupo de países altamente desarrollados”

El Programa Educativo se conoció como Programa de Modernización de la Educación, donde destacó en materia pedagógica el Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica y Normal (ANMEByN) que contemplaba entre otros aspectos: el Federalismo educativo, la reformulación de Planes y Programas para la Educación Básica y Normal, el establecimiento de políticas de aprecio y mejora salarial dirigido hacia los maestros de Educación Básica con el Programa Carrera Magisterial y la participación social en materia educativa.

Durante este periodo, los cambios que el Estado mexicano habrá de realizar a sus instituciones, giran en torno, a la firma de los acuerdos y compromisos realizados por el gobierno federal ante organismos internacionales, tales como: la UNESCO, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de Estados Americanos (OEA).

El ANMEByN contó con el respaldo de los gobiernos federal y estatal, así como de autoridades del SNTE. Se puede especificar que la Pedagogía normalista intentaba dar respuesta a los cambios planteados en 1984; sin embargo, su estructura y diseño curricular de planes y Programas 1983, respondían a la formación de maestros por áreas de conocimiento (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), en tanto que el citado Acuerdo, buscaba homologar un solo modelo curricular para la escuela secundaria, basado en asignaturas, de forma tal que, la Escuela Normal Superior de México, quedaba desvinculada en la formación inicial de maestros con los propósitos y contenidos emergentes del Programa de Modernización⁷³.

Para la Pedagogía universitaria, el campo de la docencia, se constituía en un mercado propicio para que sus agentes o egresados se instalaran al interior del aparato del Estado: las Escuelas de Educación Básica. La convivencia entre los profesionales de la educación, formados ex profeso en las Escuelas Normales, con respecto a los profesionales educativos provenientes de diferentes disciplinas, áreas de conocimiento e Instituciones de Educación Superior e Instituciones de Educación Media Superior, se constituyó un reto muy importante para el Estado, ya que la pluralidad de enfoques, técnicas y métodos de enseñanza deberían homologarse en el modelo educativo propuesto para poder dar respuesta a las necesidades y compromisos que previamente se habían adquirido.

El punto de encuentro de las Pedagogías normalistas versus las Pedagogías universitarias, ocasionó distanciamientos reales en el ejercicio de la práctica profesional, pues, los maestros normalistas carecían de insumos e instrumentos de manera suficiente para hacer de la investigación un recurso valioso de su trabajo en la docencia; el quehacer de sus egresados en la escuela secundaria no implicaba y no implica actualmente a la

⁷³ Es de dominio público que los estudios ofrecidos en la escuela Normal del plan de Estudios 1983, poseía una carga dominante del modelo curricular propuesto por el CISE-UNAM, bajo la denominación del docente investigador. El Plan 1983, visualizaba al maestro como un agente potencial capaz de obtener insumos necesarios a partir de su modelo de docencia, que le permitieran problematizar su práctica docente, colocando especial énfasis en la reflexión e indagación de las formas de enseñanza; en tanto que el PME, consideraba que el dominio de habilidades específicas para la lectura, aritmética y conocimiento de su entorno, serían las habilidades necesarias para competir con los países industrializados. La Pedagogía normalista va a responder ante los cuestionamientos del Estado mexicano con adaptaciones a su Plan de Estudios, a través de Programas Emergentes, sobre todo, en la Licenciatura en Educación Media, en el Área de Ciencias Sociales.

investigación como función sustantiva, sino que privilegia a la intervención pedagógica o resolución de problemas prácticos en materia de enseñanza.

La discordancia para la Pedagogía normalista entre docencia-investigación, se daba por el bajo uso de métodos y técnicas específicas para la investigación, quedando abierta esta posibilidad para la Pedagogía normalista, siempre y cuando sus agentes continuaran preparándose en un nivel inmediato superior como lo es el Posgrado, para cursar estudios de Especialización, Maestría y Doctorado.

Los pedagogos universitarios que no fueron habilitados o que no ingresaron al gran mercado educativo bajo el control de la SEP, han incursionado en campos emergentes de la Pedagogía, como lo es la Planeación educativa, Orientación educativa, Evaluación educativa, Administración escolar, Capacitación laboral, Educación de adultos o multicultural, Trabajo social con grupos marginales o vulnerables, Atención a organizaciones civiles, Atención y asesoramiento de grupos gubernamentales, Campo editorial, Campo lúdico recreativo, entre otros; a través de la investigación.

La investigación es el medio que ha permitido a los pedagogos universitarios, establecer fronteras al interior del CPM, gracias a ellos podemos entender que la Pedagogía tiene su unidad paradójicamente en la diversidad.

Otro de los logros de la Pedagogía o Educación (Pública), consiste en las Reformas del Artículo Tercero Constitucional (1992) y la aparición de la Ley General de Educación (1993); la primera, hace referencia a la obligatoriedad que tienen los Padres de Familia por enviar a sus hijos a terminar su ciclo de educación básica: preescolar, primaria y secundaria; el segundo, es un conjunto de preceptos que definen y caracterizan el nuevo ordenamiento del Sistema Educativo Nacional. Con Carlos Salinas de Gortari, la Pedagogía tanto universitaria como normalista, fue favorecida para su expansión y cobertura fuera de los límites de la educación formal, pues, la modernidad y/o

modernización del aparato educativo estaba impregnada por el concepto de globalización⁷⁴.

Finalmente, queda el periodo del ex presidente Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000). Destaca su pronunciamiento en materia de política educativa, que su Programa de Desarrollo Educativo (PDE 1995-2000) se fincará en el concepto de *desarrollo humano*: que pretende lograr la equidad en el acceso a las oportunidades educativas y establecer condiciones que permitan su aprovechamiento pleno.

Los fundamentos político-filosóficos que animan este programa y determinarán a la Pedagogía normalista son: la equidad, la calidad y la pertinencia de los contenidos en los diferentes Planes y Programas de Estudios.⁷⁵

Entre los logros de la Pedagogía de Estado o normalista, se puede mencionar el incremento en la matrícula a la Educación Básica, en los niveles de primaria y secundaria, una importante Reforma Curricular de la primaria, seguida por la renovación de los Libros de Texto Gratuitos, mejorando su calidad y publicando libros en diferentes lenguas indígenas, en el nivel de la Educación Superior surgió el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), eje de la nueva política nacional para las IES⁷⁶, que junto a diversos mecanismos de evaluación de programas e instituciones de Educación Superior,

⁷⁴ El concepto de globalización al que nos referimos, no sólo contempla el apartado económico de la integración de las economías locales a la economía mundial, o intercambio de productos bajo firma de acuerdo o Tratados de Libre Comercio, extendiendo el concepto de globalización a los acuerdos y consensos políticos que los gobiernos, agentes e instituciones celebran en las formas cotidianas de entender e intercambiar significados, de tal forma que el principio de globalización, no es otra cosa que la posibilidad de reconocernos en un tiempo y espacio junto con otros que sienten y viven una misma realidad común, pese a las manifestaciones culturales que ambos puedan tener.

⁷⁵ La calidad hace referencia al combate a la desigualdad y a la heterogeneidad de condiciones sociales que se reflejan en la educación y se traducen en disparidades en la calidad de la enseñanza y sus resultados; es decir, la reproducción de la herencia cultural, los que tienen más con respecto a los que tienen menos posibilidades para acceso, permanecer y concluir una etapa del ciclo escolar. Con respecto a la calidad de la educación, se define desde el PDE 1995-2000, como una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requiere de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación. Y sobre la pertinencia, el citado programa orienta su definición hacia los contenidos curriculares expresados en los diferentes Planes y Programas de Estudios vigentes en los distintos niveles, modalidades y tipos en los que se presenta el servicio educativo o con mayor precisión, que compone el Sistema Educativo Mexicano (SEM).

⁷⁶ El PROMEP, es un instrumento o herramienta de vinculación entre la Pedagogía normalista y la Pedagogía universitaria, funciona como un dispositivo de regulación, integración y exclusión, impactará de manera directa diez años después en las Escuelas Normales (2009-2010), específicamente para la Normal Superior; es lamentable saber que sólo cuatro de sus agentes han confirmado su ingreso a dicho Programa, de un total aproximado de más de 250 docentes con los que cuenta la institución.

como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL A. C.), los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y varias agencias acreditadoras de programas como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

La Pedagogía normalista ha ingresado a un circuito de alta productividad basado en la competencia e intercambio de bienes culturales con otros agentes e instituciones donde su fortaleza de ellas, no sólo se encuentra en la docencia, sino que además dichos jugadores tienen amplio reconocimiento de su trayectoria gracias a las extensiones y beneficios que les otorga la investigación.

Durante el gobierno del ex presidente Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León, la modernización va unida al concepto de productividad y rentabilidad de las instituciones, del reconocimiento de sus agentes, de las recompensas y estímulos económicos que se pueden obtener por medio de becas, generación de conocimiento y participación en sistemas de medición del quehacer educativo.

Sin embargo, en materia instrumental el nuevo Plan y Programas de Estudios en la Educación Normal sufrirá una modificación sustantiva, al no considerar en el Acuerdo Número 269 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Secundaria, publicado el 11 de mayo de 2000, la inclusión de disciplinas como Pedagogía y Psicología Educativa.

Estas disciplinas presentes desde sus inicios en la ENSM, primero como materias pedagógicas, (1936) después como disciplinas en niveles de grado académico de Maestro y Doctor en Pedagogía (1945-1959), pasando bajo la denominación y grado de Licenciatura (1983), han sido marginadas en dicho Acuerdo secretarial por parte de la SEP.

Pese a la decisión tomada por parte de la autoridad, cabe destacar que la ENSM, ha luchado desde diferentes lugares y dimensiones, recurriendo a estrategias de carácter

académico, legal y político para defender su *ethos* y quehacer profesional⁷⁷, logrando que año con año a partir de la publicación del citado Acuerdo 269, la SEP emita en su convocatoria a participar a los alumnos interesados a cursar estudios de Licenciatura en Educación Secundaria en alguna de las once especialidades que ofrece la escuela, incluyendo Pedagogía y Psicología Educativa.

El Estado mexicano ante tal hecho inusual en materia normativa y tan usual en materia política, interviene en el CPM dando continuidad de participación a los agentes inscritos al interior de la Normal Superior de México. Propiciando un extraño juego de aceptación y posible rechazo, o quizás de medición de aquello que se niega, pero que indudablemente lo determina.

En tanto que, la Pedagogía universitaria sufrió en materia política un duro golpe por parte de algunos agentes adscritos desde el campo burocrático (funcionarios de gobernación y políticos a favor de cambios profundos de la UNAM) en su organización, desarrollo y dirección al publicarse la modificación del Reglamento General de Pagos el 20 de abril de 1999, provocando la respuesta de rechazo amplio por parte de los diferentes sectores de la comunidad universitaria.

Aún son incalculables los costos en materia económica, social, política y cultural de algunas áreas, departamentos, divisiones, facultades, escuelas o centros de investigación, ya que la disputa por el campus universitario, no se jugaba en el terreno del aumento de las citadas cuotas de inscripción, sino en la visión de universidad y gobierno que requería y requiere la misma UNAM, en una palabra el poder real y simbólico de su Rectoría.

⁷⁷ Cobra relevancia el trabajo del agente Jesús Farfán denominado: *Una historia olvidada, la carrera de Pedagogía de la Escuela Normal Superior de México*, (2009), en el autor expone cronológicamente los esfuerzos institucionales y personales de maestros y alumnos de Pedagogía ante las autoridades educativas, organismos sindicales, medios de comunicación (periódico La Jornada) solicitando de manera general: defender las Licenciaturas de Pedagogía y Psicología Educativa, así como el campo laboral de sus egresados en el marco histórico y normativo de las responsabilidades del Estado mexicano con la Educación Normal. Este agente escribe con el poder y autoridad simbólica que le proporciona su trayectoria al interior de la ENSM y en diferentes espacios del poder burocrático, ya que una gran cantidad de egresados en Pedagogía tanto universitarios como normalistas han sido formados sea en la investigación o la docencia por él.

Al respecto, opina ORDORIKA, I. (2006: 18)

“La Educación Superior contemporánea está dominada por un paradigma que ve a las universidades como instituciones ajenas a la política, deseablemente neutrales y de carácter técnico. El discurso normativo de políticos y administradores en los ámbitos gubernamentales y universitarios, ha sido compartido por la mayoría de los estudiosos de la Educación Superior. En consecuencia, una proporción significativa de las investigaciones sobre políticas públicas y procesos institucionales son incompletas y presentan grandes limitaciones en su capacidad de aprehender la enorme complejidad que caracteriza a las instituciones postsecundarias [...] la dominación, el gobierno y la administración de las universidades, sin embargo, son elementos fundamentales del ejercicio del poder político dentro de las instituciones educativas y en el ámbito nacional. Frente a esta tradición, que opaca la reflexión sobre la educación superior pública en el mundo y en nuestro país, resulta necesario documentar y analizar las formas, procesos y estructuras mediante los cuales se ejerce el poder y se conduce la política en las instituciones universitarias”

Lo cierto es, que la Pedagogía universitaria durante este período va ir perfilando su cambio al interior de su centro de excelencia en materia educativa, el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), para vertebrar sus acciones de investigación con sus acciones de docencia.

En este contexto, los tres últimos presidentes: Miguel de la Madrid Hurtado, Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León representan el período de la Modernización, que está basada en el cumplimiento de acuerdos en materia política y pedagógica conforme a la firma de convenios internacionales, tales como: Educación para Todos, Jomtiem (1990), Dakar (1993), UNESCO (2000) y el Informe de Jaques Delors La Educación encierra un gran tesoro.

CAPITULO IV. EL CAMPO PEDAGÓGICO MEXICANO.

Evidentemente, los datos presentados de manera sistemática en el capítulo II sobre los saberes del objeto de estudio, así como en el capítulo III, las luchas históricas del campo, aportan información relevante y sustantiva para construir el CPM. Aunado a esta información, se profundiza en los quehaceres propios de los agentes e instituciones, considerando al CPM, con respecto al campo de poder al que está condicionado.

Según BOURDIEU, P. (1998: 21):

“Mediante este esfuerzo se busca la aprehensión del espacio de las posiciones y de las tomas de posición en cuyo interior se sitúa mi propia toma de posición (y dárles de este modo un sustituto aproximado del sentido de los problemas propios del investigador comprometido en el juego), para que, de las relaciones que se establecen entre las diferentes tomas de posiciones -doctrinas, sistemas, escuelas o movimientos, métodos, etcétera- inscritas en el campo, surja la problemática como espacio de las posibilidades y principio de las opciones estratégicas y de inversiones científicas”

Precisa el mismo BOURDIEU, P. (1975: 135):

“Para dar su objeto propio a la sociología de la creación intelectual y para establecer, al mismo tiempo, sus límites, es preciso percibir y plantear la relación que un creador sostiene con su obra y, por ello, la obra misma, se encuentran afectadas por el sistema de las relaciones sociales, en las cuales se realiza la creación como acto de comunicación, o, con más precisión, por la posición del creador en la estructura del campo intelectual (la cual, a su vez, es función, al menos en parte, de la obra pasada y de acogida que ha tenido)”

Ante la pregunta específica de ¿cómo construir un campo?: BOURDIEU, P. y WANQUANT, L.; (1995: 69-70) proponen ir configurándolo de manera relacional:

“Consistente primero, en analizar la posición del campo en relación con el campo de poder, segundo, es menester establecer la estructura objetiva de las relaciones entre posiciones ocupadas por los agentes e instituciones que compiten dentro del campo en cuestión, tercero, se deben analizar, los *habitus* de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que éstos adquirieron mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas y que encuentran, en una trayectoria definida dentro del campo.”⁷⁸

⁷⁸ El proceder metodológico para la construcción del CPM es una elección basada en la libertad que todo investigador tiene, asumida bajo el principio de homología con respecto a otros campos: el burocrático, el religioso, el artístico, el de la moda, el científico, etc., ya que existen leyes generales de los campos; dichas leyes de funcionamiento son invariables, (que permiten identificar ciertas verdades trans-históricas) que se puede utilizar, gracias a lo que se aprende sobre el funcionamiento de cada campo particular para interrogar

La experiencia obtenida en la construcción del CPM, hace evidente que los dos últimos procesos antes mencionados existen empírica y teóricamente en el primero: es decir, al configurar el CPM con relación al campo de poder, los dos procesos restantes son los insumos necesarios para diferenciar y ubicar la posición de los jugadores, gracias a los conceptos de *campo*, *capital* y *habitus*, que actúan como dispositivos de recursividad, tanto del objeto, como del sujeto de conocimiento. No son inseparables unos de otros, alcanzan su sentido de integración cuando son puestos en común.

De tal forma que no hay necesidad de transitar de manera sistemática de un proceso a otro, ya que la construcción del campo no es lineal, ni técnica, sino relacional; puesto que los conceptos antes mencionados, sólo funcionan en plenitud cada uno en relación con los otros dos.

En resumen, toda relación social es una relación dialéctica de conocimiento, y es el ámbito de los procesos histórico-sociales donde la dialéctica aparece propiamente como constitución intrínseca de lo real y como trayectoria efectiva del conocimiento, o sea, donde adquiere valor ontológico y epistemológico.⁷⁹

El CPM es un objeto científico en proceso de constitución –autonomía y diferenciación- dominado por la acción de los agentes e instituciones dedicados a la investigación educativa (universitarios), así como de su difusión, con respecto a los

(construir) e interpretar otros campos. Se asiste al juego de lo serio por invitación concreta elaborada por BOURDIEU, P (2000: 1-2) - a los investigadores mexicanos-, "primero, quiero decir cuan feliz me siento de tener la ocasión de dirigirme a un público mexicano...si hay algo en mi trabajo que merece ser imitado (y no sólo discutido) es el esfuerzo por superar la oposición entre teoría y la empiria, entre la reflexión teórica pura y la investigación empírica." Este es el reto, ir dialogando con la totalidad del sistema teórico que subyace en una investigación de carácter bourdiano.

⁷⁹CASSIRER, E. (2003: 25) se pregunta: "Si pudiera encontrarse un medio a través del cual pasaran todas las configuraciones realizadas por separado dentro de las direcciones espirituales fundamentales, conservando también su naturaleza y su carácter específico, entonces se proporcionaría el término medio necesario para la reflexión que trasladara a la totalidad de las formas espirituales lo que la crítica trascendental realiza con respecto al conocimiento puro. La siguiente cuestión que tenemos que plantearnos consistirá en saber si existe de hecho semejante campo intermediario y una función mediadora para las múltiples direcciones del espíritu, y si esta función ofrece rasgos fundamentales típicos y determinados en virtud de los cuales se la pueda conocer y describir". A tal cuestionamiento, responde Bourdieu con el concepto de *habitus*, siendo un proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas.

dominados por la acción de los agentes e instituciones dedicadas exclusivamente a la docencia (normalistas). Tal proceso de dominado-dominación está determinado por el alto nivel de reconocimiento de capital simbólico (volumen global y volumen específico).

1.- El campo pedagógico mexicano con respecto del campo de poder.

En el universo social de las prácticas y saberes pedagógicos, existen diferentes microcosmos y mundos relativamente autónomos y diferenciados, denominados campos.

El campo es un espacio social construido por los agentes e instituciones que la habitan, dichos jugadores, se encuentran ubicados según dos criterios: el volumen global de sus capitales y el volumen específico de cada uno de ellos. El volumen global y específico de capital, no es otra cosa que recursos de poder o bazas que adquieren los jugadores mediante inversiones o mediante la herencia.

Como espacio social, el campo anula la visión directa de causa y efecto; es decir, la fórmula foucaultiana: que hace del texto y su textualidad una igualdad a su contexto, provocando una falsa apropiación del concepto de campo propuesta por Bourdieu, remitiéndola a la visión de un sistema donde se privilegian las interacciones por encima del concepto de relación, sobre todo, en la que los agentes o instituciones que ocupan una posición de dominación con respecto a otros jugadores, tendrá que sustituir su racionalidad por la racionalidad de la estructura en la que se encuentra; cabe advertir, que en su lugar, los jugadores siempre ejercen sobre la estructura y sobre sus pares relaciones de fuerza, que permiten modificar el campo y su propia posición⁸⁰.

⁸⁰ A decir de IBARRA, E. (2005): No siempre una posición refleja los intereses de quienes se encuentran ubicados en el marco institucional, con alguna responsabilidad, y por tanto, la toma de posición, no es la esperada por los grupos de poder. Un ejemplo claro de la no igualdad entre la posición y la toma de posición, de los intelectuales con respecto a la subordinación de su puesto; es decir, la relación causa –efecto, han sido los movimientos magisteriales, como lo son los de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en contra posición de cierta visión oficial que ha caracterizado al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y su Alianza Educativa con el Estado mexicano, a través de las Políticas Educativas (programas) desarrollados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Otro ejemplo, se observa en el gobierno de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que pese a ser subsidiada, escapa relativamente a la visión oficial de lo que debe ser la visión oficial de la Educación Superior en México. Los intelectuales, han conquistado cierta autonomía con respecto al campo de poder en

El CPM. es un espacio social estructurado susceptible de ser cartografiado con relación a otros campos; cada campo que logra determinar o imponer sus capitales sobre el CPM, se constituye en un campo de poder, de tal forma que no es sólo un campo el que puede ejercer la dominación real y simbólica, sino un conjunto de campos.

Para BOURDIEU, P. (1997: 319)

“El campo de poder es el espacio de las relaciones de fuerza entre agentes e instituciones que tienen en común el poseer el capital necesario para ocupar posiciones dominantes en los diferentes campos (económico y cultural en especial). Es la sede de luchas entre ostentadores de poderes (o de especies de capital) diferentes, como las luchas simbólicas entre los artistas y los burgueses del Siglo XIX, por la transformación o la conservación del valor relativo de las diferentes especies de capital que determina, en cada momento, las fuerzas susceptibles de ser comprometidas en esas luchas”

El CPM se caracteriza entre otros elementos, por la existencia de un *capital común* y la lucha que los agentes establecen por la apropiación de ese *capital*.

Para el caso particular del CPM. las dicotomías (docencia/investigación) que explican y permiten comprender el polo A normalistas y el polo B universitarios, son subcampos del CPM; es posible registrarlos gracias a la existencia de un mercado de bienes culturales que posee una doble lógica, la del poder mercantil y la del poder simbólico⁸¹.

Es decir, (BOURDIEU, P citado por TENTI, E; s/a: 7) “el campo de producción y de circulación de los bienes simbólicos, se define como el sistema de relaciones objetivas entre diferentes instancias caracterizadas por la función que cumplen en la división del trabajo de producción, de reproducción y de difusión de los bienes simbólicos.”

Esta doble lógica permite obtener autonomía y diferenciación de sus agentes e instituciones. de tal forma que cada jugador establece una comunicación relacional con

el que se encuentran. tal autonomía permite identificar las diferencias entre estructuras, mismas que se constituyen en principios de dominación material y simbólica.

⁸¹ Los jugadores inscritos en el CPM, deben su existencia a la presencia de un mercado que los convoca y reconoce como productores de ciertos bienes culturales o simbólicos, que han sido elaborados bajo la naturaleza de la división social del trabajo.

aquellos jugadores capaces de imponer cierto capital o poder sobre los capitales que inicialmente poseen.

Para el CPM, el campo de poder se determinará en función del campo burocrático o poder del Estado mexicano y el campo editorial o de las ventas de los bienes simbólicos⁸².

1.1 El campo de poder 1: El Estado mexicano o de la burocracia.

El campo de poder se define como un conjunto de relaciones de fuerza, que se imponen por los detentadores de una posición de autoridad sobre quienes no la tienen, misma que sirve para clasificar a los agentes o instituciones de otro campo. El CPM, se subordina al campo de poder que ejerce el Estado mexicano bajo las formas de la burocracia, siendo legitimado gracias a que el Estado tiene y ejerce el poder –o autoridad legal– para eliminarlo o disminuir la arbitrariedad cultural de sus teorías, conceptos, nociones y prácticas.

El Estado mexicano, reúne en sí mismo el poder bajo las diferentes especies de capital (político, económico, social, cultural y simbólico), es un ente concentrador y distribuidor de poder, pero no es igualitario. Al detentar el monopolio de capitales, el Estado ejerce poder sobre todos los campos relativamente autónomos y relativamente dependientes, - lo cierto es que no todos los campos dependen en igual forma con respecto al monopolio, el campo de la economía tiene esa bivalencia, porque el capital económico; es decir, el dinero por el dinero mismo, no tiene patria -, al establecer ciertos mecanismos de convertibilidad o tasas de conversión entre un capital y otro.

El Estado regula el capital cultural objetivado a través de los títulos, diplomas y certificados a través de la escuela. Son bienes culturales que poseen un doble valor: el

⁸² El mercado de los bienes simbólicos contribuye al logro de la autonomía del CPM. El CPM como todo campo cultural es un campo subordinado, está bajo el poder del campo del Estado mexicano y del poder del campo editorial. El primer campo hace posible su reconocimiento legal institucionalizando sus prácticas, creencias y saberes, así como del reconocimiento de cierto capital cultural objetivado a través de diplomas, certificados y títulos. El segundo, está orientado a la difusión y posicionamiento de los jugadores y sus obras o bienes simbólicos bajo la lógica de la tasa de rentabilidad de las obras, obviamente mostrando desinterés por el interés. De la búsqueda de la ganancia por la ganancia misma, apropiándose del autor, su obra y su público.

cultural y el simbólico. Al dotar de cierto capital cultural a los docentes, les reconoce no sólo la profesión misma, sino que consagra los saberes morales y científicos de los cuales son portadores, mismos que no se pueden medir simplemente con una clasificación, sino que habrán de ser impuestos como criterios de distinción de la profesión y de sus agentes.

A decir de BOURDIEU, P. (1999 : 100)

“Otorgando poder sobre las demás clases de capital, (que va pareja con la elaboración de diferentes campos correspondientes) conduce en efecto a la emergencia de un capital específico, propiamente estatal, que permite al Estado ejercer un poder sobre los diferentes campos y sobre diferentes tipos particulares de capital, en especial sobre las tasas de cambio entre sí (y con ello, sobre las relaciones de fuerza entre sus poseedores). De lo que resulta que la elaboración del Estado va pareja con la elaboración del campo de poder, entendido como el espacio de juego, dentro del cual los poseedores de capital (de diferentes tipos) luchan particularmente por el poder sobre el Estado; es decir por el poder estatal que da poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su producción (particularmente a través de la institución escolar)”

Si esto es correcto, el poder del Estado es un poder creador.

Según BOURDIEU, P. (1999: 91)

“Proponerse pensar el Estado significa exponerse a retomar por cuenta propia un pensamiento del Estado, a aplicar el Estado unas categorías de pensamiento producidas y avaladas por el Estado, por lo tanto a no reconocer la verdad más fundamental de éste. Esta afirmación, que puede parecer a la vez abstracta y perentoria, acabará imponiéndose con mayor naturalidad si, al llegar a la conclusión de la demostración, se acepta volver a este punto de partida, pero armado con el reconocimiento de uno de los poderes más importantes del Estado, el de producir e imponer (en particular mediante la escuela) las categorías de pensamiento que aplicamos a todo lo que en el mundo hay, y al propio Estado”

El poder del Estado, de cualquier Estado, consiste en reglamentar todo tipo de prácticas sociales y económicas, que por su multiplicidad crean visiones diferenciadas e intereses contrarios a las visiones e intereses del grupo dominante. Tal acción debe eliminar la arbitrariedad cultural o disminuirla (en algunos casos disfrazarla) a través de decretos o leyes.

Al reglamentar las diferentes actividades humanas, el Estado crea un cuerpo de especialistas e instituciones capaces de conducir y mediar en los intereses y luchas que se presentan en los diferentes campos: Cuerpo de juristas. Su injerencia hace evidente cierto

poder de dominación, nunca llamado así. con respecto a quienes se someten y reconocen dicho poder como algo necesario. La relación de poder o mejor dicho de autonomía/dependencia, es incorporada en los esquemas de percepción, apreciación y acción de los agentes, es incorporado al cuerpo y mente de los jugadores, quienes responden inconscientemente a las demandas del juego mismo. Esto último se conoce como *habitus*.

Profundiza BOURDIEU, P. (2002: 3)

“Si el Estado está capacitado para ejercer la violencia simbólica, es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo la forma de estructuras y mecanismos específicos y también en la subjetividad o, si se quiere, en los cerebros, bajo la forma de estructuras mentales, de categorías de percepción y de pensamiento. Al realizarse en estructuras sociales y en estructuras mentales adaptadas a esas estructuras, la institución instituida hace olvidar que es la resultante de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de lo natural”

1.1.1 Polo A: La Docencia: los pedagogos normalistas.

El CPM, está estructurado sobre la base material denominada *escuela laica*, esta estructura nace al amparo del Estado mexicano⁸³, la escuela laica es una conquista, una construcción social, un espacio propio para la inculcación de los saberes del hombre sobre el hombre, la sociedad y la naturaleza, cuya misión consiste según DURKHEIM, E. (1994: 22) en: “transmitir la cultura de una generación adulta a una generación joven”; es decir, extraer y potenciar las facultades del hombre tanto intelectuales, físicas, morales y afectivas entre otras.

Al secularizar la enseñanza, despoja de la autoridad de la Iglesia, las verdades simbólicas que se inscriben en el campo religioso, para materializar las formas simbólicas del poder Estatal bajo sus instituciones (escuelas) y sus agentes (maestros). Aquí la Pedagogía, se constituye en un saber y un medio que demanda su propio mercado, sus bienes y su público. El Estado mexicano, se encargará de proporcionárselo bajo su

⁸³ El Estado mexicano es un gran jugador, el mayor jugador dentro del CPM; su poder se inscribe en las condiciones de imposición de inculcación de formas universales, a escalas de un ámbito territorial determinado.

institucionalización⁸⁴: la educación normal y el reconocimiento oficial de la Pedagogía como disciplina⁸⁵.

Al respecto menciona BOURDIEU, P. (1999: 116)

“[que] en nuestras sociedades, el Estado contribuye en una parte determinante a la producción y reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social”. El mismo BOURDIEU, P. (1977: 22): “[profundiza en el sentido de que] cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural”

La Pedagogía mexicana va a concentrarse en la enseñanza, para los agentes e instituciones del Estado mexicano⁸⁶, en tanto que de manera alterna, la UNAM, toma su propio camino y derroteros, en la formación de pedagogos, siendo la investigación un campo emergente adicional con respecto a la enseñanza; ambos modelos de formación de

⁸⁴ La institucionalización de la Pedagogía en México, es un tema histórico con cierto grado de complejidad. su abordaje teórico metodológico así lo demuestra, la segmentación de unidades históricas (LARROYO, F. 1950), el campo académico-profesional como campo simbólico (TENTI, E. s/a), la Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954 (DUCOING, P. 1990), la historiografía de las raíces pedagógicas del normalismo (FARFÁN, J. 1996), la Historia de la Escuela Normal Superior de México (BAHENA, U. 1996) y de reciente aparición para el caso de la institucionalización de la Pedagogía en Córdoba, Argentina (CORIA, 2004). Todas estas obras y sus autores logran coincidir en el abandono de una Pedagogía espontánea a finales del S. XIX, principios del S. XX para conquistar la racionalidad y sistematización de los saberes y prácticas pedagógicas; como materias y contenidos pedagógicos oficiales. La Pedagogía en México tiene un desarrollo inverso, en tanto nivel y grado académico, va del Doctorado en Pedagogía hacia la Licenciatura, para el caso de la Pedagogía universitaria; en tanto que, para la Pedagogía normalista, su antecedente disciplinario se conoció como Maestro de Normal y Técnico en la Educación. Se sabe de la institucionalización de la disciplina pedagógica, por la existencia de cursos, materias y niveles educativos y obtención de grados de Maestría y Doctorado de los diferentes Planes y Programas de Estudios. La institucionalización de la Pedagogía se dio en el marco del naciente Estado mexicano moderno, bajo concepciones del liberalismo social y una economía naciente al capitalismo en desarrollo, caracterizada por las luchas revolucionarias durante 1910. Mirar la institucionalización de la Pedagogía mexicana, implica mirar las teorías, agentes y creencias que disputan el proyecto de Nación.

⁸⁵ Otro elemento importante y trascendental del proceso de legitimación consiste en conocer que la conquista de la autonomía se da en el proceso de separación del saber mágico de la enseñanza; es decir, de la invocación de los saberes o dogmas de fe por saberes o dogmas de la razón. La legitimidad del saber laico, pero sobre todo, del poder del Estado sobre los grupos sociales, es la anulación de la revelación o consigna de la voluntad de Dios, por la nueva renovación y pacto social del hombre consigo mismo a través de las instituciones, siendo la escuela una de ellas.

⁸⁶ El Estado mexicano, como jugador participa en el mercado de los bienes simbólicos, pues en torno a él, se construye e impone la ideología dominante de la producción en materia pedagógica: la Unidad Nacional. No cualquier pensamiento y práctica pedagógica, sino una Pedagogía de Estado que responda a los intereses del propio Estado.

los pedagogos son reconocidos por el poder del Estado mexicano a través de su institucionalización, otorgando los títulos de académicos sobre las prácticas pedagógicas. Sin embargo, la génesis del CPM esta marcada por la distancia existente en materia política y disciplinar, adoptada por el Estado mexicano y la propia Universidad.

El CPM, al estar subordinado bajo el campo de poder del Estado mexicano, se centrará en un conjunto de relaciones propias de subordinación con la nascente clase que el Estado ha creado, la *burocracia*. La burocracia ocupará el lugar de los antiguos nobles y el Estado el lugar de los antiguos reinos y principados.

El CPM, específicamente está destinado a justificar la apropiación e inculcación de la cultura dominante, a conformar la mentalidad del sujeto, de aquello que es necesario saber y digno de reproducir; es decir, la imposición de la arbitrariedad cultural⁸⁷.

En el campo de la enseñanza o, el saber y prácticas pedagógicas, específicamente de la Pedagogía normalista, se reconocen dos grupos: los alumnos (discentes) y los maestros (docentes). Actores que definen su relación bajo la subordinación del que aprende y del que enseña. Esta jerarquización de dominante (maestro) dominado (alumno), funciona por la aceptación de la existencia de bienes materiales y simbólicos susceptibles de ser incorporados a partir de inversiones en el juego escolar⁸⁸.

Los bienes culturales o simbólicos que se encuentran en disputa son intereses no sólo de los alumnos, sino también de las familias que alimentan la participación en el juego escolar. De tal forma que el origen de los estudiantes, la familia y sus valores, las visitas a museos, el capital cultural de la familia, el sexo, su posición económica, la elección de las carreras, el gusto por la comida y el vestir, así como las visitas a teatros o viajes, entre otras prácticas son determinantes para el funcionamiento del mercado cultural. El mercado

⁸⁷ La arbitrariedad cultural intenta disminuir su acción de violencia simbólica, cuando una fuerza superior, en este caso el Estado, legitima el trabajo y la acción pedagógica, pero sobre todo cuando dicha cultura incluye y excluye a un grupo o clase.

⁸⁸ La idea primaria que existe al interior de las familias es pensar la educación y en particular, la escuela, que representa un bien cultural necesario, útil y de progreso; se acepta la función social de movilidad o mejoramiento del *status quo* que proporciona la institución escolar, reconociendo como válido las acciones pedagógicas que ahí existen, al grado de invertir en lo curricular y extracurricular de la formación, todo capital disponible, incluyendo su persona o sea, el propio *capital humano* debe ser invertido en el juego.

cultural otorga beneficios para quien está dispuesto a invertir o intercambiar sus diferentes capitales. Es decir, capaz de reconocerlos como tales.

No se discuten los saberes en juego, pues ellos representan medios - y en ocasiones fines - legítimos del conocimiento; es preciso señalar la ilusión del poder de dominación del docente que ejerce sobre el alumno, consistente en pensar que los contenidos le pertenecen, sin darse cuenta que dichos contenidos son fruto de la arbitrariedad cultural o poder del Estado que le han sido impuestos e inculcado, a través de diferentes formas y estructuras a lo largo del tiempo. Esta es una característica que se repite frecuentemente con la Pedagogía normalista, la anulación de las voces encargadas de reproducir la arbitrariedad cultural, una voz sin voto⁸⁹.

La relación de dominador-dominado se finca en la arbitrariedad cultural que a su vez, otorga el principio de AuP, que le enviste el Estado para autorizarlo y legitimarlo como portavoz válido de lo que es válido saber, pensar y actuar. Detrás de la autoridad pedagógica, existe un poder institucional regulado por un cuerpo de especialistas o juristas de la vida escolar. El pedagogo normalista, no escapa a dicha relación de subordinación y obediencia, pues al envestirse de autoridad, de la AuP, se enviste del poder del Estado que no es otra cosa que el Estado de derecho, el Estado de las Leyes, de ahí la frase: "Nadie por encima de la Ley," o "Vivimos en un Estado de Derecho"

El poder del Estado en materia pedagógica se concreta en el poder del reconocimiento legítimo de sus saberes y prácticas, como saber disciplinario legítimo y

⁸⁹ Cabe advertir que los agentes e instituciones de la Pedagogía normalista han mantenido una relación con el Estado mexicano de aceptación y rebeldía, (de cierto rechazo), ambivalencia registrada en la condición de origen de sus agentes, ya que, muchos de los principios, reglas y programas educativos no siempre fueron aceptados como necesarios y válidos. Existe la duda radical de su actuación con respecto al poder del Estado, ya que las desigualdades sociales como la injusticia sobre grupos vulnerables, el corporativismo sindical, el bajo aprecio económico a su función como docente, el autoritarismo de los diferentes regímenes presidenciales, el acelerado abandono del Estado mexicano a los principios ideológicos de la Revolución Mexicana, entre otras acciones sustantivas, directamente se imponen sobre las clases sociales de donde provienen; es decir, el maestro normalista habrá de ser el intelectual práctico de dominación directa al inculcar saberes de una cultura arbitraria sobre sus mismos miembros. Lo que permite entender los enfrentamientos con cierta relatividad de autonomía frente al poder Estatal, desafiando el poder del escritorio (burocracia) para militar activamente desde su espacio escolar, como un libertador de la conciencia. Caso concreto, vida y obra del agente educativo maestro Othón Salazar y el Movimiento Revolucionario Magisterial (MRM). Esta es una paradoja que el mismo Estado no ha podido resolver.

ajeno al saber práctico o inmediato⁹⁰. La legitimidad de la Pedagogía representa una doble forma de dominación, por una parte, el capital cultural objetivo en forma de diploma o título de la práctica profesional, y por otra, bajo el capital social que reconoce y distingue a este profesional con respecto a otros profesionales y trabajadores de la educación.

La afirmación de TENTI, E. (s/a: 7) que señala: “la conformación de un campo simbólico específico conlleva un primer proceso de delimitación-exclusión, el que distingue a los especialistas (en nuestro caso titulados) que reivindican para sí el monopolio de ciertas competencias, de los que son desposeídos del capital de competencias bajo la forma antigua.”

De manera particular, estos son algunos de los capitales con los que cuentan los pedagogos normalistas encargados de la formación de docentes de la Escuela Normal Superior de México.

1.1.1.1 Capital cultural

El capital cultural incorporado a las disposiciones mentales y corporales, existe por la apropiación de los agentes dentro de la estructura, en el siguiente texto, podemos identificar en el discurso el sentido de pertenencia.

A. Capital cultural incorporado a las disposiciones mentales y corporales.

(Monroy: 2004)

- Los estudios de Maestría o Doctorado, maestro.
- No, no tengo, pienso si el tiempo me lo permite, me refiero al tiempo de vida, irme al Doctorado, dependiendo de la Maestría que se requiere, regresar a la UNAM, a mi UNAM ver si mi toca de este lado algo de Filosofía.
- El corazón es compartido entre la Normal y la UNAM.
- Yo creo que la sangre arterial es de la UNAM y la venosa de la Normal, entonces, este, con un lugar especial para la UPN. Todas las instituciones forman una parte de la vida de uno.

⁹⁰ Este cuerpo de agentes especializados, será el punto de inflexión entre la Pedagogía del pietismo y servicio pastoral o la Pedagogía del apostolado, para dar paso a la Pedagogía racional y sistemática. La tradición pedagógica del normalismo, da cuenta de los discursos en materia política de lo noble y estratégico que resulta el trabajo del maestro y de la escuela, encubriendo las formas de dominación a las que está sometido, por ejemplo: el control burocrático y sindical.

(Cano, 2004)

- ¿En qué consiste su trabajo, sus horas de enseñanza, preparación de clases, horas dedicadas a la investigación formal, horas dedicadas a las tareas de gestión, (juntas, organización, comisiones, etc.)? ¿Qué hace usted en su tiempo libre?
- En este momento mi trabajo consiste en ser docente, pese a que tengo un nombramiento de investigador, yo no manejo la investigación a nivel profundo, simplemente investigaciones rutinarias, con las que puedo yo conformar programas, organizar mis clases, horas de enseñanza en realidad tengo, 12 horas de enseñanza, más las correspondientes de preparación de clases, investigación formal todo el tiempo que puedo yo ocupar fuera del salón, investigación documental 100%, no de campo sino de otra naturaleza, las tareas de gestión, no estoy involucrado realmente en ninguna de ellas, las asumo como tales, como reuniones administrativas, es decir, como formas de participación en una planeación de una comunidad en la cual formo parte. Mi tiempo libre, realmente no tengo dentro de la escuela, considero mi tiempo libre en lo que a cabo de mencionar, para revisar mis planeaciones, reviso trabajos, las tareas.

La incorporación de la práctica pedagógica normalista privilegia el perfeccionamiento del hacer docente, su trabajo es el resultado de un proceso de inculcación de una práctica específica, la docencia, reconocida a través del contacto con los alumnos, sus instrumentos escolares; apuntes, notas y reseñas, evaluación de sus aprendizajes y planeación didáctica.

En tanto que para la posesión de ciertos bienes culturales, se señala:

B.- Capital cultural objetivado: en bienes culturales.

(Montes, 2004)

- Yo estoy enamorada de mi trabajo, tanto que tengo 37 años de servicio, no tengo planes para jubilarme, pero tampoco quiero morir aquí, no quiero dar lástima, cuando sienta que mis fuerzas ya no dan para más me retiraré. Me gusta trabajar, y como plan de vida quiero morir en un aula o un avión, ja, ja, ja...
- ¿Por qué en un avión?
- Por que soy una viajera compulsiva, conozco casi todo el mundo, he estado en África, Asia, en Sudamérica, en Europa, soy una viajera compulsiva.
- La Pedagogía va unida a este sentido de globalidad.
- Claro, soy ciudadana universal, de posicionamiento de seres humanos en este mundo, todo eso, todo se vincula con la Pedagogía.

(Farfán: 2004)

- ¿Maestro que piensa Usted de los museos?
- Que son indispensables y necesarios en la vida de todo maestro. Incluso, pienso que todo pedagogo debe solicitar que se incluya en su currículo una asignatura que dé cuenta de los saberes que existen en los museos, para los de la Normal Superior es importante y sumamente necesario. En mi caso siempre que puedo voy a visitar los

museos, casi conozco todos los del Distrito Federal, o procuro siempre que mis alumnos asistan a ellos.

Los aspectos culturales incorporados o disfrutados por parte de los agentes pedagógicos, señalan la importancia de viajar, descansar y establecer a partir de estos viajes formas de percepción diferente a su entorno natural. Este principio de movilidad, está asociado a un principio de gusto y de capacidad económica. Como resultado de los bienes incorporados, la elegancia y el vestir, el comer y el idioma se constituyen en referentes diferenciados de quien tiene como profesión la enseñanza.

Este capital cultural, es traducido en prácticas visibles, a partir de las formas de expresión, la cultura pasa por un mundo de conocimiento expresado por el lenguaje en su sentido gramatical y estético. Pues, los agentes educativos, gozan de una amplia reputación de poseedores del saber, pues en ellos, se crean las condiciones propicias de representación y aceptación legítima de la cultura.

Con respecto al capital cultural objetivado en forma de títulos o diplomas, se puede expresar:

C.- Capital cultural objetivado: institucionalizado.

Cabe destacar que el 50% de los agentes pedagógicos de la ENSM, cuenta con estudios de posgrado, sean estos de Especialización, Maestría y Doctorado. El capital cultural objetivado en forma de título garantiza cierto prestigio social; sin embargo, es importante hacer notar que la mitad de ellos, agentes con posgrado lo han adquirido fuera de la propia institución; es decir, la ENSM, ofrece estudios de posgrado para profesionales de Educación Básica, en el nivel de la Maestría y de Especialización para sus docentes.

El capital cultural objetivado de los agentes- tanto de licenciatura como de posgrado – han sido adquiridos en instituciones nacionales como: La ENSM, la UPN, la FFyL de UNAM, la Universidad Iberoamericana, la Universidad del Valle de México, la desaparecida Escuela Nacional de Artes Plásticas, el IPN en sus centros: Centro de

Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), la desaparecida Unidad de Proyectos de Estudios Sociales, Tecnológico y Científicos (PESTYC), hoy Centro de Investigaciones Económicas, Contabilidad, Administrativas y Sociales (CIECAS). Escuela Superior de Contabilidad y Administración, la UAM-Xochimilco, BENM, Escuela Normal de Tapachula, Escuela Normal Superior de Puebla, Escuela Normal del Estado de México, Escuela Normal de Hidalgo, Escuela Normal Superior de Nayarit, ENEP-Aragón, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”, Instituto Morelos, Centro Universitario México, Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos, Colegios de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, Universidad del Valle de Atemajac, Centro Universitario México, Universidad San Carlos, Facultad de Psicología de la UNAM; como en instituciones internacionales: University of Hiroshima.

Estas instituciones tienen un prestigio nacional e internacional de reconocimiento como centros de cultura de excelencia como lo es la UNAM, el CINVESTAV-IPN, la Universidad Iberoamericana, la UAM-X, la ENSM y la misma UPN. (ver cuadro 1)

Cuadro 1. Grado de Estudios de los agentes normalistas.

GRADO DE ESTUDIOS	
LICENCIATURA	20
LICENCIATURA TRUNCA	1
DIPLOMADOS	0
MAESTRIA	15
SIN DOCUMENTOS	0
DOCTORADO	5
SIN ANTECEDENTES	2
TOTAL	43

Fuente: Dpto. Personal de la ENSM 2009

El capital cultural institucionalizado, es un recurso valioso al interior del CPM, pues, al ser reconocido en el mercado de los bienes culturales, su poder radica en el prestigio y reconocimiento que otorga el título y de lo que esto implica para hablar con legitimidad en asuntos de competencia técnica o científica.

1.1.1.2 Capital económico.

El capital económico de los agentes difícilmente se puede precisar, no hay datos suficientes y confiables, ya que este capital varía por las diferentes formas en que se adquieren o han adquirido, ya sea por la herencia o por la conquista del dinero; debo precisar, que la docencia, no es la profesión adecuada para obtener riqueza. Mi mentor Santos me dijo: que esta profesión es noble y gratificante, pero que aquí no hay riqueza económica como en otras profesiones, de tal forma sólo existirán las recompensas propias que la sociedad nos otorga.

Y aunque Bourdieu, señala que la última lógica de los campos es una lógica económica, pienso que él mismo, abre las vías de posibilidad hacia la lógica de la economía de las prácticas, esa lógica que permite no reducimos al poder del metal o del papel moneda, sino a la lógica del honor y del servicio. De ahí la frase que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), ha acuñado: *La educación al servicio del pueblo*.

En el campo pedagógico normalista, las distancias económicas están dadas por el tipo de nombramiento, la antigüedad en: la Secretaria de Educación Pública (SEP) y el Subsistema Normalista, la participación en el Programa del Estimulo al Desempeño Docente, la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Mexicano de Ciencia y Tecnología (SNI-CONACYT) y recientemente el ingreso de sus agentes en el Programa para el Mejoramiento de Profesores (PROMEP)⁹¹. (Ver cuadro 2)

⁹¹ El trabajo de medición y comprensión del capital económico no resulta nada fácil y mucho menos agradable para quien lo realiza – y para quien informa de su estado o condición -. Sin embargo, para proceder a presentar un conjunto de datos que permitan diferenciar a los agentes, ya diferenciados por su nombramiento, antigüedad y participación en los Programas de Estímulos Económicos para el Desempeño de la Docencia, su pertenencia al SNI, así como el PROMEP, se consideró conveniente realizar un promedio del concepto 07 (sueldo base), que es el pago que otorga la SHCP según la clave presupuestal.

Cuadro 2. Capital económico de los agentes pedagógicos de la ENSM. Colegio de Pedagogía

Número de plazas existentes	Estatus	Clave	Descripción	Hrs.	Monto mensual X. Plaza (Concepto 07)
23	Base	E7218	PROFR.INV.ENZA.SUP.TIT."C" TC	40	19,907.50
1	Base	E7817	PROFR.TIT."C"CAP.MEJ.PROF. TC	40	19,907.50
1	Base	E7018	PROFR.INV.ENZA.SUP.TIT."C" 1/2 T	20	9,953.74
3	Base	E7216	PROFR.INV.ENZA.SUP.TIT."B" TC	40	16,982.34
1	Base	E7230	PROFR.ENZA.SUP.TIT."B" TC	40	16,982.34
1	Base	E7214	PROFR.INV.ENZA.SUP.TIT."A" TC	40	14,346.74
1	Interino	E7214	PROFR.INV.ENZA.SUP.TIT."A" TC	40	14,346.74
1	Interino	E7114	PROFR.INV.ENZA.SUP.TIT."A" 3/4 T	30	10,760.04
1	Base	E7212	PROFR.INV.ENZA.SUP.ASOC."C" TC	40	12,410.24
1	Base	E7112	PROFR.INV.ENZA.SUP.ASOC."C" 3/4 T	30	9,307.60
1	Interino	E7208	PROFR.INV.ENZA.SUP.ASOC."A" TC	40	9,877.90
1	Interino	E7008	PROFR.INV.ENZA.SUP.ASOC."A" 1/2 T	20	4,938.94
1	Base	E7306	PROFR.INV.ENZA.SUP.ASIG."B"		282.00 X hora
2	Interino	E7306	PROFR.INV.ENZA.SUP.ASIG."B"		282.00 X hora
3	Interina	E7310	PROFR.ENZA.SUP.ASIG."B"		282.00 X hora
1	Base	E7312	TEC.DOC.NOR.SUP.BAS.ASIG."A"	6	183.60 X hora
					Total
43					Promedio

Fuente: Cuadro elaborado a partir de los datos del Catálogo de puestos de SHCP 2009.

Para marzo de 2009, se publicaron los resultados de los agentes pedagógicos normalistas que participaron en el Programa denominado: Estímulo al Desempeño Docente, donde de un total de 49 agentes, 10 son miembros del Colegio de Pedagogía, obteniendo un ingreso adicional según el puntaje final obtenido, tal puntaje se convierte en un beneficio económico, es decir, cada nivel es igual al número de salarios mínimos (1,500.00 por nivel) que se pagaran en una nómina especial. (Ver cuadro 3)

Cuadro 3. Puntajes obtenidos por agentes del Colegio de Pedagogía de la ENSM, según la “Evaluación del Estimulo del Desempeño Docente” (2009)

No	Agente	Puntaje	Nivel	Salario
1	Constantino López Matus	Permanente	VII	10,500.00
2	Elizabeth Cortés Lechuga	661	IV	6,000.00
3	Eduardo Aguilar Pérez	655	IV	6,000.00
4	Carlos Estrada Sánchez	591	III	4,500.00
5	Inés Lozano Andrade	510	III	4,500.00
6	Martha Patricia López Soto	503	III	4,500.00
7	Susana Edith Vega Avila	472	II	3,000.00
8	Néstor Santos Ríos	465	II	3,000.00
9	José Manuel Ibarra Cisneros	411	II	3,000.00
10	Flor Marina Pérez López	401	II	3,000.00

Fuente: Datos de los resultados del Comité de Evaluación del Estimulo Desempeño Docente de la ENSM. Marzo de 2009.

Con base al concepto 07 (sueldo base), Programa de Estimulo al Desempeño Docente, pertenencia al SNI, e ingreso al PROMEP, se ha elaborado el cuadro de los agentes eficientes con cierto capital económico del Colegio de Pedagogía⁹². (Ver cuadro 4)

⁹² Es importante precisar que los agentes contenidos en la lista de los “top ten”, no excluye que los mismos agentes se encuentren laborando en otros centros e instituciones, más aún, que puedan recibir regalías por prestar sus servicios profesionales en casa editoriales. El capital económico expuesto, tampoco considera los bienes heredados. Así pues, la clasificación y distinción entre los agentes se puede percibir sólo en bienes tales como: vestimentas, lugares de reunión - para comer y convivir – el comentario de los lugares de recreación y descanso. Es muy común saber, que los agentes pedagógicos tienen hábitos de viajar frecuentemente en periodos vacacionales a provincia e incluso al extranjero.

Cuadro 4. Agentes eficientes del Colegio de Pedagogía con mayor capital económico.

No.	Agente	Sueldo Base	Beca Estimulo	SIN	PROMEPE	Total	Observación
1	Constantino López Matus	19,907.50	10,500.00	No Participa	No Participa	30,407.00	Beca Permanente
2	Elizabeth Cortés Lechuga	19,907.50	6,000.00	No Participa	No Participa	25,907.00	Jefa Div. Lic. T.M.
3	Eduardo Aguilar Pérez	19,907.50	6,000.00	No Participa	No Participa	25,907.00	Jefe Unid. Plan. Eval. Inst. ENSM
4	Carlos Estrada Sánchez	19,907.50	3,000.00	No Participa	No Participa	24,407.50	Docente-PROFEN
5	Inés Lozano Andrade	19,907.50	3,000.00	12,000.00	No Participa		Docente PROFEN
6	Martha Patricia López Soto	19,907.50	3,000.00	No Participa	No Participa	24,407.50	Docente PROFEN
7	Susana Edith Vega Ávila	19,907.50	1,500.00	No Participa	No Participa	21,407.50	Docente PROFEN
8	Néstor Santos Ríos	19,907.50	1,500.00	No Participa	No Participa	21,407.50	Jefe Dpto. DIEE-ENSM
9	José Manuel Ibarra Cisneros	19,907.50	1,500.00	No Participa	No Participa	21,407.50	Docente
10	Flor Marina Pérez López	19,907.50	1,500.00	No Participa	No Participa	21,407.50	Docente

Fuente: Datos contruidos por diferentes fuentes públicas (SHCP, CONACYT, SEP). Agosto 2009.

Los agentes eficientes con cierto capital económico, tienen una relación directa con puestos claves dentro de la organización escolar, es decir, que las comisiones, desempeño de cargos, coordinaciones o jefaturas de departamento, es premiado y jerarquizado con respecto de aquellos que no se encuentran en dicha posición. Esta clasificación acentúa las diferencias laborales y sobre ellas se ejerce un poder de dominación simbólica, donde las estructuras de defensa y promoción de los maestros normalistas, como lo es el Sindicato, no participan de manera directa en los programas antes mencionados.

El Sindicato o Delegación Sindical⁹³, se subordina al poder económico, pues está al margen del juego de las ganancias, incluso hay reglas que prohíben la participación del mismo en la toma de decisiones de dichos programas.

⁹³ Las luchas o pugnas del magisterio al interior de la ENSM, no pueden ser totalmente entendidas, sin la presencia del SNTE o Delegación sindical, que ha jugado un papel confuso y falto de decisión en lo que se refiere a sus funciones estatutarias, con gran facilidad se convierte en instrumento de control político al servicio de la autoridad. La delegación sindical, está regulada y reglada por sus estatutos, por sus prácticas y costumbres, pero también por sus silencios y complicidades. Al interior de la ENSM, las tres últimas delegaciones sindicales han jugado un papel de adhesión a la autoridad educativa, no hay conflicto ni

Destaca para el caso de los agentes pedagógicos, la inclusión y legitimación de pedagogos que no participan en el Estímulo al Desempeño Académico como beneficiarios directos, pero sí como miembros de las comisiones dictaminadoras o de evaluación, agentes que van aprendiendo la lógica y estrategia de promoción, para que cuando cumplan los requisitos oficiales, estos mismos puedan participar con cierta ventaja sobre sus competidores directos: casos concretos de los agentes Zoila Rafael Ballesteros (Presidenta del comité de evaluación) y del agente Castro Tapia Nohemi (vocal).

Las estrategias de dominación son estrategias de grupo, de subordinación y de posicionamiento de cierto capital social, es decir, de un capital político específico, consistente en pertenecer y militar en el grupo de poder de la institución.

1.1.1.3 Capital social

El bajo capital social de los agentes normalistas dentro del CPM, se constituye en una problemática seria, ya que sólo cuatro agentes pertenecen a grupos o redes académicas.

El caso de la agente Leticia Montes Rodríguez, quien es miembro de la Federación Democrática de Mujeres (FDM); el agente Salvador Cano Rangel, quien es miembro de la Asociación de Profesores de Orientación (APO); el agente Arturo González Victoria, que es miembro de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia A. C. (AMMC. AC), así como de la Red de Investigadores educativos de la UAM. (RIE-UAM); y el agente José Manuel Ibarra Cisneros que es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE AC)

desacuerdo en los temas salariales de los maestros, se acepta el orden institucional de los programas, no hay una defensa o pronunciamiento por el mejoramiento de las condiciones de vida de sus agentes. Cada día, las políticas en materia salarial promueven y legitiman la asimetría entre sus afiliados. La tesis de que a trabajo igual, salario igual, es una afrenta para el modelo económico que sustenta el pago y salario de sus maestros. De ahí, el origen y desigualdad entre agentes e instituciones del CPM: normalistas versus universitarios, pues para los segundos, la investigación genera productividad en el mercado del conocimiento. A mayor producción mayor ganancia. La UAM, el Colegio de México y la misma UPN, son instituciones que nacen bajo la lógica de la productividad y en consecuencia del beneficio económico, ya que cuentan con una gran cantidad de estímulos, programas, becas o programas de financiamiento para sus funciones sustantivas.

La reflexión de lo implica el ser pedagogo sus retos y desafíos los ejemplifica muy bien FERNÁNDEZ, A. (s/a: 4)

"[Al expresar que]. es esencial para la pedagogía discutir, proponer y fundamentar preliminarmente un discurso sobre ella misma en cuanto a sus problemas de identidad teórica y profesional; en cuanto a sus relaciones con otras profesiones semejantes o complementarias; en cuanto a la relación que se tiene con profesiones ajenas; y, finalmente, en cuanto a las perspectivas de desarrollo de un campo profesional definido y propio. O en caso contrario, habrá que plantearse críticamente si el futuro de la pedagogía se encontrará en una separación de los agregados (disciplinarios) existentes y por ello podría ya hablarse correctamente de profesionales en didáctica o en tecnología educativa, o en administración y planeación educativa, o en historia de la educación, etcétera. En fin, debería ser misión de los mismos pedagogos llamar la atención sobre la fragilidad de una vieja y nueva (por paradójico que parezca) profesión, sobre la ambigüedad de su campo profesional y de su materia y objeto de estudio, y sobre sus perspectivas de desarrollo"

El capital social especializado conocido como capital político se expresa de la siguiente forma:

A. Capital político

Este capital es una especie particular de capital social. De manera objetiva, dos agentes poseen un capital político específico: el primer agente Leticia Montes Rodríguez, quien ha sido candidata a Diputada Federal por el Distrito Electoral XIII en 1991, precandidata a la Alcaldía del Municipio de Ecatepec de Morelos, en el Estado de México por el PRD; Ha sido Secretaria General de la Delegación sindical de docentes afiliada a la Sección X del SNTE, y he sido también, Delegada al Congreso seccional sindical en el año 2004, de igual fue delegada al último Congreso Nacional del SNTE. El segundo agente, Arturo González Victoria, quien ha sido colaborador del grupo de asesores del Secretario General de Gobierno del Estado de México (200-2005), y como, Asesor de Presidencia Municipal del Municipio de Tlalnepantla de Baz, (2006-2009).

1.1.1.4 Capital simbólico.

Este capital que es la suma e integración de los capitales anteriores (cultural, social, y económico) descansa en los agentes capaces de imponer y ejercer un poder o autoridad sobre los agentes que perciben y otorgan reconocimiento al poder simbólico de quien lo

detenta. Para el caso de los agentes pedagógicos normalistas estos son: Constantino López Matus, Néstor Santos Ríos, Carlos Estrada Sánchez, Leticia Montes Rodríguez, Eduardo Aguilar Pérez, José Manuel Ibarra Cisneros, Jesús Manuel Farfán Hernández y Verónica Nava Áviles.

Cuadro 5. Agentes pedagógicos con alto capital simbólico.

No	Agente	Capital cultural			Capital social		Capital Económico
		Disp. Mental y Corporal	Bienes Culturales	Institucionalizado	Asociación	Pares	
1	Constantino López Matus	Alto	Moderado	Moderado	Bajo	Alto	Alto
2	Néstor Santos Ríos	Alto	Alto	Moderado	Bajo	Alto	Alto
3	Carlos Estrada Sánchez	Alto	Alto	Moderado	Bajo	Alto	Alto
4	Leticia Montes Rodríguez	Alto	Alto	Moderado	Alto	Alto	Alto
5	Eduardo Aguilar Pérez	Alto	Alto	Alto	Bajo	Alto	Alto
6	José Manuel Ibarra Cisneros	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
7	Jesús Manuel Farfán Hernández	Alto	Alto	Alto	Bajo	Alto	Alto
8	Verónica Nava Áviles	Alto	Alto	Alto	Bajo	Alto	Alto

Fuente: Integración del mayor número de capitales.

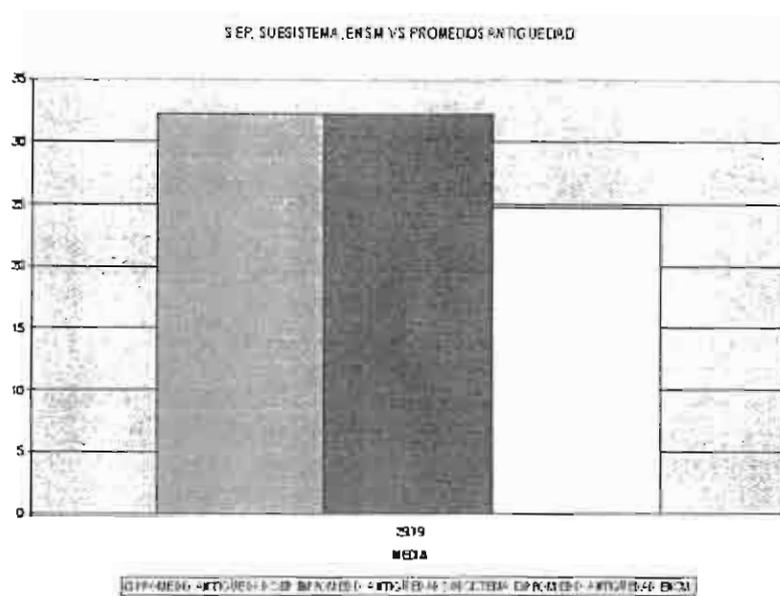
Otra de las formas que adopta el capital simbólico esta dado por la antigüedad en la ENSM, a través del discurso y promoción de la figura del *decanato*, figura que dejo de existir hace mucho tiempo en la escuela, pero que hay agentes dispuestos a reconocer y ser reconocidos en dicha figura.

La figura del *decanato*⁹⁴, no está reglamentada pero si apreciada socialmente en la ENSM, destaca como promedio de antigüedad laboral en la SEP y en el Subsistema de

⁹⁴ La existencia de cuerpos especializados y reconocidos al interior de ciertas instituciones son un verdadero poder entre los grupos de profesores, alumnos y autoridades. Se puede homologar a este grupo con el grupo

Educación Normal 32 años, en tanto que de servicios específicos en la Escuela es de 25 años. (Ver Gráfica 2)

Gráfica 2. Capital social o reconocimiento a partir de su antigüedad.



Fuente: Gráfica elaborada a partir de los datos de la ENSM. 2007

Con relación a este promedio, mi posición se ubica al extremo del colegio respecto a los cinco agentes que reclaman el derecho de la figura del *decanato*. Ellos son, Damián Vega, Farfán Hernández, Sánchez González, López Matus y Reyes Ramírez. Todos ellos mayores de 45 años de servicio en la SEP, contra los 10 años que yo tengo.

Ahora bien, el *decanato* es una figura de liderazgo y respeto hacia quien ocupa tal distinción, los jugadores más viejos la reclaman, pero colocan como medida, no la antigüedad en la SEP o el Subsistema de formación normalista, sino la antigüedad en la ENSM. en tal caso, la distinción sería para: Farfán Hernández (45), Constantino Matus (43) y Sánchez González (35).

de ancianos o sabios de la antigüedad, el *decanato* son élites que determinan bajo su opinión la conducción de centros escolares, en torno a ellos, se deposita la herencia cultural o prestigio de los antepasados o precursores del conocimiento. La figura del *decanato* es una forma simbólica de poder, de ejercicio de la violencia simbólica, hoy en día, los *decanatos* se han transformado en figuras de distinción y prestigio como lo es el ser considerado: emérito, así lo registra y oficializa el SNI.

El capital social, es ampliamente reconocido a través de la antigüedad, poco importa el reconocimiento o capital cultural objetivado en los grados académicos. Si un agente goza de un status de poder sobre los otros agentes es por el hecho de haber sido su mentor o maestro. Cosa que se explota y canaliza muy bien en los procesos de consulta y elección interna.

1.1.2 Polo B: La investigación: los pedagogos universitarios.

La Pedagogía normalista en sus inicios ejerció cierto dominio en el campo, gracias a que existía un mercado escolar específico para sus agentes e instituciones, la lucha con los pedagogos universitarios permitió abrir nuevas posibilidades para el logro de la autonomía del Campo de la Investigación Educativa Mexicana (CIEM). Al separarse del poder Estatal de la Universidad, -específicamente con la conquista de la facultad de libertad de cátedra y la facultad de autogobierno, o sea su autonomía, - el saber y práctica pedagógica se constituyen en una disputa.

La existencia de un mercado común, con dos instituciones ocupando una misma función, por un lado la Facultad de Filosofía y Letras y por otro lado la Normal Superior, generó luchas por el reconocimiento oficial de la profesión. La Pedagogía se disputaba bajo el terreno ideológico de lo que es necesario para el mismo Estado, (la formación de maestros) y lo que la Universidad consideraba adicionalmente a la formación de maestros: la investigación como un objeto propio de la Pedagogía universitaria, en clara contraposición de la Pedagogía normalista.

Existen registros sobre la investigación de lo pedagógico en forma institucionalizada localizada en los diferentes Planes y Programas de Estudios de la Escuela Normal Superior de México (Plan 1945) y de la Facultad de Filosofía y Letras (1955); la investigación pedagógica tiene una diferencia sustantiva con respecto a la investigación educativa: para los normalistas se realizará bajo el marco de la teoría pedagógica capaz de explicar bajo su unidad disciplinaria los problemas del hecho educativo, en tanto que para los universitarios, la investigación pedagógica tiene

limitaciones teóricas y disciplinarias para poder explicarlas, por lo tanto, es necesario recurrir al auxilio de diferentes disciplinas que ofrecen posibilidades distintas a la visión normativa y prescriptiva de su didáctica.

El terreno es fértil para los pedagogos universitarios, pero tendrán que pagar su derecho de admisión, ya que las condiciones estructurales e institucionales poco favorecen a los objetivos que se han planteado; las razones, son: La naciente Facultad de Filosofía y Letras no cuenta con estudios de Licenciatura de Pedagogía y sí con Maestría y Doctorado en Pedagogía, la investigación de lo pedagógico aún subsiste con una fuerte tradición de formación de directivos, jefes de enseñanza, e inspectores escolares; no hay líneas de investigación pedagógica consolidadas. En tanto que la investigación está concebida y destinada para agentes que no necesariamente está en relación directa con la enseñanza; la investigación es una profesión clasificatoria. en busca de una identidad, incluso hay profesionales de la educación que han marcado la distancia entre la profesión de docencia e investigación.

Según IBARROLA, M. (2003: 482)

“Lo que hemos observado a lo largo de estos años de crecimiento de la investigación educativa, y en particular de crecimiento de su prestigio frente a la docencia, es el rompimiento institucional del conocimiento educativo y la separación entre la manera como tratan a los investigadores y la forma como tratan a los docentes”

La investigación educativa ha ocupado el lugar de la investigación pedagógica, los pedagogos tanto universitarios como normalistas, habrán de contribuir a la dominación subordinando su producción al campo emergente.

Al incorporarnos al Campo de la Investigación Educativa Mexicana (CIEM). el planteamiento de Eduardo Weiss resulta útil para comprender las aportaciones que permiten obtener el logro de la autonomía y diferenciación del CPM.

Para WEISS, E. (2003: 35)

“Señala y advierte sobre la complejidad y polisemia del término *campo*, especificando que una de las acepciones sobre el campo de la Investigación Educativa es la del área Al definir a la educación desde la tradición anglosajona como: un campo de estudios e investigación, que surge *–paradójicamente–* en contra de la educación misma como disciplina, por ejemplo, la Psicología, la Sociología, la Antropología: disciplinas académicas que tienen la intencionalidad de establecer un objeto de estudio, teorizaciones, lugares de observación e intervención y metodologías relativamente unificadas”.

Prosigue el mismo WEISS, E. citando a FURLÁN, A. (2001: 11)

“Por largo tiempo aspiramos a la interdisciplinariedad, hoy en día se privilegia el trabajo multireferencial, es decir, apoyándose en distintas perspectivas disciplinares para abrir diferentes dimensiones del objeto de estudio. Otra acepción del término *campo* es la referida por Pierre Bourdieu, que puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean *agentes* e instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) *–cuya posición implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo–* y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homologación, etc.)”

La primera noción de campo es de inclusión, la segunda es de diferenciación. En México, el Campo de la Investigación Educativa (CIE), ha sido objeto de estudio y alta producción durante las tres últimas décadas, así lo demuestran los trabajos de Latapí (1981, 1994), Hoyos (1981), Kent (1994, 2002), Weiss (1994a, 1994b, 1997, 2000 y 2003), Waldegg (1995), Gutiérrez (1998) y Colina (2004), entre otros. El CIE, ha pasado de ser un campo de reciente creación, a ser considerado un campo con cierta madurez y grado de autonomía con respecto al CPM, de hecho, su diferencia o distancia consiste en considerarlo como un sub campo.

A decir de GUTIÉRREZ, M. (1998: 15)

“Esta diferencia de opinión sobre la ubicación de los orígenes de la IE en México se pudo explicar después de advertir dos tipos de producción del conocimiento sobre lo educativo: uno ligado a la Pedagogía como tradición disciplinaria y otro representado por la IE, que se empezó a impulsar a finales de la década de los sesenta y principios de los setentas... Con la intención de generar una producción científica, la IE recurre a otras disciplinas, incorpora campos teóricos, enfoques, métodos y técnicas de diversos ámbitos; de tal manera que se conforma un campo interdisciplinar. Lo anterior permite el desarrollo de una característica fundamental de este nuevo quehacer intelectual: la orientación de la discusión y el estudio hacia la búsqueda de soluciones a los problemas educativos más apremiantes de la sociedad.”

La investigación educativa ha pasado, a decir de Galán (1995) de ser un campo de conocimiento en construcción, a ser considerado un campo en desarrollo. Con mayor precisión, un campo relativamente autónomo y diferenciado con respecto al CPM.

Para dar respuesta a la pregunta de: ¿cómo se ha gestado dicho proceso?, se puede responder bajo las siguientes consideraciones: La existencia de un mercado de bienes simbólicos específicos para la IE, la institucionalización de la IE. Políticas que impulsan la IE, la existencia y vinculación de diversos capitales de los agentes e instituciones dedicadas al IE, la competencia científica o monopolio en materia de IE.

1.1.2.1 La existencia de un mercado de bienes simbólicos específicos para la IE.

En los inicios del S. XX, la IE, resulta ser una actividad de consumo restringido para agentes del propio Estado mexicano, mismos que se encuentran inscritos en sus instituciones: la Universidad y las Escuelas Normales; de hecho, no se puede hablar propiamente de IE, sino de Investigación Pedagógica, por la fuerte presencia del modelo filosófico idealista que sustenta la concepción de educación; es decir, el modelo prescriptivo del deber ser, señalado por Kant y recuperado por la visión de Francisco Larroyo⁹⁵.

El mercado que se crea al amparo del Estado mexicano a través de la naciente SEP en 1921, habrá de diversificarse con la separación de la Universidad y la Normal Superior; pues, la primera, encontrará en las diferentes disciplinas una serie de producciones académicas distintas de las que existen al interior de la SEP.

⁹⁵ Josefina Granja e Ileana Rojas (2006) ejemplifican muy bien la separación de la Pedagogía normalista y la Pedagogía universitaria, mejor dicho, la docencia y la investigación, al plantear que durante la década de 1940-1950, se registra una importante tradición disciplinar en el pensamiento pedagógico que se producía en las escuelas normales, en la UNAM (la obra de Larroyo) y en Centros como el Instituto Nacional de Pedagogía, donde se realizaba investigación sobre métodos de enseñanza (lecto-escritura, alfabetización, aritmética, etc.), pruebas psicométricas y de madurez psicológica, así como en general de los factores que influyen en el rendimiento escolar. Razón que distingue para los normalistas la orientación a la solución de problemas de educación primaria y secundaria, la segunda, a analizar el quehacer educativo, sus fines y sus medios.

Los agentes encargados de la producción de bienes simbólicos tomaran distancia con respecto de su mecenas oficial, la SEP, creando nuevos públicos y creando espacios para la reproducción de sus obras. Al desautorizar y desconocer como única fuente de interpretación a la Pedagogía del hecho educativo y colocar en su lugar otros supuestos disciplinarios, se da paso a la especialización del conocimiento o mejor dicho a la división intelectual del trabajo.

Las profesiones y saberes disciplinarios van ganando terreno y lugar porque existen públicos diferenciados, dispuestos a consumir y reconocer estos saberes. El mercado de los bienes simbólicos va incorporándose en los agentes en formas de capital cultural bajo esquemas corporales y mentales, así como capitales culturales objetivados en forma institucionalizada.

La IE será su profesión para los pedagogos universitarios y para todos aquellos agentes que están dispuestos a participar en el campo. haciendo una mezcla de saberes y prácticas que se reconocerán como saberes interdisciplinarios o multireferenciales.

El mercado de los bienes simbólicos, está integrado por diferentes instituciones de educación superior, como instancias distribuidoras de capital cultural, por el campo editorial que está constituido por productores, editores, consumidores y asociación o cámaras de la industria, por la presencia de libros, revistas nacionales e internacionales con arbitraje y sin arbitraje, por políticas (programas) de estímulo y promoción de la IE, tales como: El Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), Becas a la Productividad y Estímulo al Desempeño Docente, por la producción de artículos o literatura especializada, por la pertenencia a redes científicas en materia pedagógica, por la ocupación de puestos de poder y dirección de Centros Educativos, por la participación en organismos de evaluación o comisiones dictaminadoras.

A este mercado, asisten los agentes e instituciones que reconocen el poder y valor de los bienes que ahí se presentan. No es un azar la elección de su participación, ni tampoco es un acto calculado fríamente de ganancia monetaria, sino que es un acto

inconsciente que guía el interés y sentido de nuestras prácticas. por eso es un poder simbólico. En otras palabras, es el habitus u oficio del jugador.

Los pedagogos universitarios aprovecharon el vacío del Estado mexicano. en materia de la conducción y rectoría de la IE: ya que era imposible controlar desde la visión de la docencia los distintos quehaceres y producciones elaboradas desde otros espacios. Cobra sentido la afirmación y crítica que realiza Sonia Comboni (2008), al señalar que la Pedagogía no sólo existe al interior de la Normal Superior, sino que existe en distintos espacios de producción de lo pedagógico, señalando incluso que la familia, las instituciones, las casas editoriales y en general el Estado, son jugadores dentro del campo. Que como maestros normalistas debemos reconocer a la Pedagogía en otras formas simbólicas de producción y circulación de bienes no sólo en las escuelas normales.

1.1.2.2 La institucionalización de la Investigación Educativa.

La institucionalización de la IE, se inscribe dentro del proceso de institucionalización de la ciencia mexicana, entendido como un proceso de nacimiento de nuevas estructuras educativas como lo fue el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del CINVESTAV-IPN, en Ciencias Naturales e Ingeniería y el Colegio de México para las Ciencias Sociales.

Al respecto SCHOIJET, M (1991: 19):

“Especifica que fueron tres modelos académicos-organizativos los que reimpusieron en estos centros: el primero es el modelo ruso, con la creación de institutos ex profeso para la investigación; el modelo americano, que corresponde al concepto de departamentalización de las instituciones y el francés o napoleónicas, que se encontraban representadas en algunas facultades de la UNAM”

La institucionalización de la ciencia y sus respectivas disciplinas tenían consenso de su origen, pero no, en quién, las debería encabezar. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en su génesis, es la dirección que impulsó el fortalecimiento de la ciencia y la tecnología, recayendo en la rectoría del Estado, las Instituciones de

Educación Superior, admitieron tal acuerdo, pero su dirección apuntaba hacia la participación de sus jugadores, por lo cual habría de distinguirse tanto la IES participante, como sus agentes.

La militancia académica garantiza a los jugadores un lugar propio dentro del campo. Por su parte, los jugadores sabedores de que el estímulo o premio no es lo suficientemente amplio para cubrir las aspiraciones y deseos de los participantes, por lo que, dichos jugadores han aprovechado una serie de normas que las hacen funcionar de acuerdo a sus fines y propósitos. Las reglas son instrumentos que se hacen jugar a favor de los investigadores con mayor oficio.

Por su parte, la institucionalización de la IE, es relativamente joven, como campo de conocimiento está supeditado al reconocimiento y exigencia de profesionales ex profeso para un mercado específico, de tal forma que los agentes e instituciones encargadas de la formación y distribución de capital cultural eficiente, son bajas con respecto a la demanda y necesidades del país.

Actualmente existe un consenso generalizado en la comunidad educativa del país, para marcar como el punto de inflexión/origen de la profesión de IE en México, a partir de la década de de 1960 y 1970 con la creación de tres instituciones: El Centro de Estudios Educativos A.C. (CEE) fundado en 1963 por el Dr. Pablo Latapí, La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, creada en 1969, y el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN fundado en 1971.⁹⁶

⁹⁶ El trabajo de Gutiérrez (1998): *Los orígenes sobre la institucionalización de investigación educativa en México*, profundiza en los fines que tuvieron estas tres instituciones. Para el CEE, el enfoque religioso de la Iglesia Católica a través de la obra educativa de la Compañía de Jesús, misma que pone el énfasis en el modelo ignaciano de la virtud del hombre; su organización y funcionamiento responde al interés de los hombres de negocio en el campo religioso; es decir, nace al auspicio de capital privado regulado por un patronato y dirigido por las concepciones del hombre virtuoso como un hombre de letras, de hecho su fundador, san Ignacio de Loyola, es considerado un Doctor de la Iglesia; en tanto que la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, se instituyó como un grupo de trabajo político- académico al interior de la UNAM, agrupados bajo la diversa de funcionarios y académicos encargado de estudiar la problemática derivada de la masificación de la educación superior; y finalmente, el DIE-CINVESTAV-IPN, como resultado de la integración de un equipo encargados de la reforma y elaboración de los libros de texto gratuito, en la que participaron los agentes Juan Manuel Gutiérrez, Carlos Ímaz, Josefina Vázquez, Gloria Bravo y Raúl Ávila ,

Para GUTIÉRREZ citada por WEISS (2003: 60)

“Considera que entre finales de los sesenta y principios de los setenta, la IE en México atravesó un importante periodo de institucionalización que le permite convertirse en una práctica profesionalizada y profesionalizante, con reconocimiento y estatus dentro de la comunidad académica y de la sociedad en general, constituirse un referente en la toma de decisiones para la educación pública nacional y abrir un mercado de trabajo para académicos. Este avance se logró bajo la tutela de instituciones fuertes y con un líder académico claro en cada caso, mediante la conformación de cuerpos académicos, formas instituidas de producción de conocimiento y la participación tanto en el debate educativo como en la opinión pública.”

La génesis del CIEM, se construyó al interior de estas tres instituciones, su estudio metodológico ha sido realizado por Gutiérrez Serrano bajo tres categorías de análisis, que permiten profundizar sobre las problemáticas sus funciones u objetivos, su organización académica y administrativa, y a través de ella inferir sobre el habitus de clase, mejor dicho el oficio del investigador educativo. (Ver cuadro 6)

Cuadro 6. Análisis Comparativo del CEE A.C. CNME-UNAM y DIE-CINVESTAV IPN sobre la génesis del CIEM.

Categoría	Habitus		
	CEE A.C	CNME-UNAM	DIE-CINVESTAV IPN
Problemática	Análisis sobre las cifras que presentaba el Gobierno Federal sobre la atención a la demanda educativa.	Instancia orientada a ajustar los métodos y técnicas de enseñanza para lograr una mejor respuesta a demandas las demandas derivadas del incremento de la matrícula universitaria.	Justificar las reformas propuestas o a proponer en el sector educativo, destacando la renovación de los libros de texto. Adicionalmente desarrollar ampliar las posibilidades de solución a problemas educativos con fundamento en la investigación.
Funciones y objetivos	Contribuir constructivamente, mediante la investigación científica, a que los problemas del país sean solucionados en forma acertada.	Establecer programas generales para el mejoramiento de los métodos de enseñanza de las diferentes asignaturas que se imparten en la Universidad	Formar investigadores y profesores especializados en diversos aspectos cualitativos y cuantitativos de la educación, particularmente en la enseñanza de las Ciencias Naturales y Matemáticas.
Organización institucional	La asamblea de asociados El patronato El Consejo Directivo El director	1 Órgano de dirección 1 Consejo asesor	Junta de Gobierno Director del Cinvestav Jefes del Departamento

provenientes del naciente DIE-CINVESTAV, el Colegio de México y la SEP y la Subsecretaría de Planeación Educativa.

Sobre los estilos de trabajo	Entrevista a Pablo Latapi por Gutiérrez (1994)	Entrevista a Enrique González por Gutiérrez (1994)	Entrevista a Eisie Rockwell por Gutiérrez (1994)
	[...] Comenzamos [Pablo Latapi, Manuel Ulloa y Carlos Muñoz Izquierdo] con ese primer trabajo [una ponencia para el congreso de industriales en México]. Trabajamos en la noche, una noche no dormimos, como lo hicimos muchas otras veces, para terminar un trabajo como no se había hecho antes en México[...]. amigos míos, me decían "es que no podemos competir contigo, tú te dedicas sábados y domingos a esto" - pues sí"	[...]Manuel Pérez Rocha, ingeniero afortunadamente, tenía una mente de ingeniero y no sólo de diseñador porque, en un momento dado, surge a que se haga algo y, entonces, surge el programa de Planeación de la educación [de sistematización de la Enseñanza].	[...] Entonces le hacíamos a todo, a todo tipo de cosas, yo me metí en un momento en un proyectito, casi entrando, no acuerdo cuándo fue, pero tenía el Departamento un proyectito de educación popular, cosa que es uno de los detalles de la historia del DIE que nunca se recuerda, pero {este era en Santo Domingo, atrás de la UNAM, donde había miles de gentes sin escuela, entonces se empezó a hacer un trabajito de escuela con maestros que estaban en el equipo de Juan Manuel y, a la vez, ahí se probaron cosas del libro de texto de ciencias naturales [...] eso se fue convirtiendo en una escuela a través de gestiones a la SEP [...] muchos de los mismos maestros que estuvieron con Juan Manuel quedaron en la escuela, entonces en todo ese trámite y transición, estuve también muy metida, incluso un verano me la pase ahí, trabajando con niños, como alfabetización y en investigación
	Entrevista a Carlos Muñoz por Gutiérrez (1994)	[...]Nos aproximamos a lo que considerábamos que era literatura novedosa que, ciertamente, estaba muy cargada por el conductismo. Muy rápidamente -porque éste fue un trabajo en contacto directo con muchas escuelas y facultades de la universidad- comenzamos a recibir críticas fuertes: creo que, también con relativa rapidez, comenzó a rectificarse y a enriquecerse la perspectiva con la que se actuaba, que básicamente consistía en: estar atentos en las novedades, en el tema, dar cursos, formular manuales.	

Fuente: Datos recuperado del artículo de Norma Gutiérrez. Los orígenes de la institucionalización de la Investigación educativa en México.

Por otra parte, la institucionalización de la IE fue lograda gracias a la existencia de un cuerpo de reglas y normas que la constituyen y definen como una de las funciones sustantivas en el marco de las Instituciones de Educación Superior (IES); es decir, junto con la docencia, la difusión y extensión de la cultura, la investigación se constituirá en el centro de las políticas de formación profesional⁹⁷.

⁹⁷ Lo que resulta importante señalar es que no todas las IES que actualmente componen el nivel de Educación Superior siempre fueron así; por ejemplo, la educación normal instrumentaliza sus acciones de investigación

En la época de los ochentas, los esfuerzos organizados y coordinados por algunos agentes educativos como Latapi, Ibarrola, De Alba, Weiss, Gutiérrez, Comboni, Ibarra, Rotwell, Arredondo, Díaz, Juárez, Kent, Buenfil, Omélas, Ducoing, convocan al incipiente grupo de investigadores a participar en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981, espacio que permitió aproximarse al campo fragmentado y disperso del campo. Será el Segundo Congreso Nacional de IE en 1993, donde se generará el primer Acuerdo de trascendencia y posicionamiento de la institucionalización de la IE.

Este Segundo Congreso materializó los intereses de los diferentes agentes e instituciones bajo la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE); pero su nacimiento no dejó de lado la discusión sobre la naturaleza del organismo, ya que una de las discusiones con mayor tiempo de dedicación consistió en decidir si dicho organismo debería estar constituido por los agentes e instituciones con mayor reconocimiento de capital y *habitus*, u oficio probado en el campo, o, si la nascente organización debería constituirse en una organización de masas; es decir, de apertura a todos los interesados en participar en el campo.

Paradójicamente el principio que les permitía diferenciarse de la investigación pedagógica: el de la diversidad, está regulando su naturaleza al clasificar y enclasar a todos aquellos pretendientes de la organización. Se señala que podían entrar todos aquellos investigadores e instituciones, siempre y cuando tuvieran un reconocimiento y nombre dentro del campo, su lugar dentro del campo de estos jugadores, estaba determinado por la trayectoria de la organización, el peso académico y de reconocimiento que acompaña a sus agentes.

La ausencia de políticas de cobertura en materia de IE por parte del Estado mexicano, fue aprovechada por agentes e instituciones para conquistar cierta autonomía y diferenciación con respecto de otros campos.

con la operatividad del Plan de Estudios 1983, siendo un nombramiento: docente-investigador, que implica un desfase con las necesidades del país en materia educativa, en tanto que el nacimiento de otras IES, como la UAM, el Colegio de México, la misma UPN, consideran en su modelo académico-administrativo a la investigación como una función estratégica de desarrollo.

La fuerza de la institucionalización de la IE, incrementó con la presencia de programas de posgrado, no necesariamente formadores de Investigadores Educativos, como lo eran los casos del DIE-CINVESTAV o el Programa de Doctorado Interinstitucional de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, sino que en México, la mayoría de los programas de posgrado se basan en el desarrollo de investigación especializada.

El Programa Nacional Indicativo de Posgrado (PNIP), se constituyó en el referente obligado de todas las instituciones encargadas de formar cuadros calificados. El cual será reforzado con la presencia de Sistema Nacional de Investigadores (SNI), estructura estructurante que se adscribe al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (CONACyT)

Será hasta el 26 de julio de 1984, cuando se crea por decreto presidencial el SNI, teniendo como finalidad promover la investigación de acuerdo a lo establecido en el “Plan Nacional de Desarrollo” (1982-1988).

Tal agencia, es un instrumento de estimulación económica dirigido hacia los agentes o grupos de investigadores, interesados en participar tanto en los objetivos del propio sistema, como en la satisfacción y reconocimiento de lo que esto implica.

El capital cultural objetivado se convierte en capital económico, una lógica que es suficiente atractiva para quienes la controlan y para quienes participan en dichas formas de control. Ahora bien, esta estructura no está abierta a todos los investigadores, sino que deben cumplir con requisitos de ingreso y permanencia según el área de procedencia.

La lógica del Estado mexicano con respecto a la institucionalización de la IE, consiste en contar con cuadros altamente especializados bajo la posesión de agentes e instituciones capaces de dotar y poseer un alto capital cultural objetivado en formas de títulos, diplomas o certificados; es decir, un perfil deseable de investigador hecho en y para las instituciones escolares. En tanto que los agentes e instituciones del CIE, han mostrado

cierta resistencia, pero finalmente han cedido a la lógica de dicho capital cultural institucionalizado.⁹⁸

La fuerza de la institucionalización de la IE y de cualquier otro campo es una fuerza de clasificación y diferenciación no de las prácticas, sino del poder de consagración de quién lo dice y la forma en cómo lo dice. El poder de la firma, va acompañada del poder del sello oficial de la institución.

Los pedagogos universitarios inscritos en el Centros de Investigación Educativa (CIE), saben que forman parte de un grupo de mayor cobertura y extensión, de hecho, sus producciones se encuentran clasificadas dentro de una línea temática, sean estas institucionales o como parte de ciertas convenciones nacionales, como las que aplica el COMIE. A.C.

La fuerza de la institucionalización va acompañada del poder del Estado, que garantiza a través de sus políticas la inculcación de los principios de visión y división de la cultura, garantiza adicionalmente una correspondencia entre el hacer o el sentido práctico de los agentes con las obras o planteamientos requeridos y esperados de los agentes e instituciones. Al institucionalizar la IE, el campo hace evidente que el poder de consagración pasa necesariamente por las escuelas y que a su vez, dicho paso no es azaroso.

1.1.2.3 Políticas que impulsan la IE.

Las políticas (programas) que impulsan la IE en México se han constituido desde dos lógicas, de quien las diseña y de quien las aplica. La primera es una responsabilidad directa del Estado mexicano y sus instituciones, la segunda de los agentes e instituciones inscritos en el CIE.

⁹⁸ Poco se ha escrito sobre la solidaridad de los agentes para combatir estas fuerzas de clasificación y enclausamiento de los agentes e instituciones, es más, se considera lógico y natural el efecto Mateo, que consiste en avalar la idea de quién tiene más, más se le dará y el que tiene poco, hasta ese poco se le quitará.

La doble lógica existe de manera tensionada o discordante, ya que, a pesar de constituirse en ejes rectores de desarrollo, su aplicación no siempre es de manera total y perfecta, sino que sufre en el momento de su implantación modificaciones y adaptaciones, incluso suspensión de las mismas.

Para el caso de la CIEM, las políticas sustantivas que las fundamenta han sido recuperadas, ordenadas y expuestas por Weiss en dos trabajos de relevancia: El campo de la Investigación Educativa en México 1992-2002 (2003) particularmente el capítulo 9. Políticas de apoyo y financiamiento a la investigación educativa, así como el informe: La investigación educativa en México: usos y coordinación para el Center for Educational Reserarch and Innovati6n (CERI) de la Organizaci6n para la Cooperaci6n y Desarrollo Econ6mico (OCDE). Producciones que coordina y escribe desde la l6gica del COMIE A.C.

En el primer documento, destaca el art6culo del Programa de Desarrollo a la Investigaci6n Educativa. Propuesta del COMIE y del Plan Nacional Indicativo de Investigaci6n en las Instituciones de Educaci6n Superior (PNIIES), al CONACyT y a la SEP. Su importancia para este apartado consiste en:

Seg6n ARREDONDO, M. (2002: 240)

“Se hace referencia entre los antecedentes relativos a pol6ticas de apoyo, afines de los setenta, al Grupo de Estudios para el Financiamiento de la Educaci6n (GEFE), al Plan Maestro de Investigaci6n Educativa propuesto en 1981, por el Programa Nacional Indicativo de Posgrado, que oper6 en CONACyT en el sexenio de 1976-1982. Se se~ala que a partir de 1983 el CONACyT ha otorgado apoyos en forma desarticulada y que con el establecimiento de criterios de excelencia, tanto para apoyos a la investigaci6n como a programas de posgrados, han favorecido a los n6cleos consolidados. Se mencionan tambi6n las convocatorias que emitieron la SEP y el CONACYT en 1993 y 1994, para apoyar investigaciones por parte de profesores de Educaci6n B6sica de las Normales y de la UPN. Se alude, como iniciativa de la propia comunidad de investigadores, el entonces reci6n creado Doctorado Interinstitucional en Educaci6n y al Programa Interinstitucional de Investigaciones en Educaci6n Superior (PIIES), que cont6 con financiamiento del Fondo para la Modernizaci6n de la Educaci6n Superior (FOMES), igualmente se menciona la realizaci6n en 1993, del II Congreso Nacional de Investigaci6n Educativa y la constituci6n del COMIE”

La s6ntesis de Arredondo, implicar6 el an6lisis discursivo y operativo de las pol6ticas que impulsan el naciente campo, bajo el concepto de profesionalizaci6n de los

académicos⁹⁹ ya que varias IES adoptarán al interior de sus instituciones – caso concreto la UAM, que responde a lógica del salario por resultados - la participación de sus agentes en dichos programas y como miembros de una nueva sociedad del conocimiento específica como lo es el COMIE A.C.

En el segundo trabajo, como resultado de un encargo de la SEP (Subsecretaría de Planeación y Coordinación) al COMIE A.C. se incluyó el apartado de política pública y tecnología, financiamiento y coordinación.

Destacando de dicho documento el reconocimiento del CONACyT como el organismo mexicano encargado de la conducción de las políticas en materia de Ciencia y Tecnología. Para desarrollar sus funciones se especifica la coordinación con diferentes sectores, en el caso de la educación con la misma SEP, paradójicamente dependiente de ella misma como un organismo desconcentrado. Al interior del CONACyT, se encuentra el SNI, cuya finalidad sería la de promover la investigación científica (...) de acuerdo con las prioridades establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo¹⁰⁰.

El SNI oficializaría la profesión de investigadores y sus agentes inscritos en diferentes IES, mismos que confluyen en este espacio de reconocimiento y poder; sin embargo, el origen del SNI, no correspondía con la justificación y problemática real vivida. que era la fuga de cerebros, ya que el otorgamiento de estímulos económicos poco a poco va encaminada a los poseedores de un alto capital cultural objetivado en forma de títulos –

⁹⁹ La visión de Eduardo Ibarra Colado (2000) sobre la profesionalización de los académicos se centra entre otros aspectos, a mostrar las formas de control y conducción de las políticas de superación profesional de los agentes educativos a través de la evaluación y participación en programas económicos que estimulan la productividad y rendimiento académico de los profesores. Señala como referente inicial el otorgamiento de los recursos por el CONACyT, con la reciente presencia del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), al considerarlo como instrumento adicional a la diferenciación de ganancia económica y simbólica por la que tendrán que luchar los agentes interesados por conquistar un lugar, una posición, un nombre.

¹⁰⁰ En 1970 se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), estuvo precedido por un Instituto Nacional de la Investigación Científica, de limitadas atribuciones y presupuestos. Schoijet menciona que: (1991: 18) “A partir de la creación el CONACyT, tan bien se fundaron nuevas instituciones educativas, como por ejemplo, el Instituto Nacional de Investigaciones en Recursos Bióticos (INIREB) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) que reelutó una mayoría de profesores de tiempo completo”.

específicamente de Doctor – con respecto a quienes realizan investigación sin poseer tal requisito.

El SNI, funciona como una estructura estructurante encargada de la distribución y diferenciación del campo; su poder, no sólo, se remite al apoyo económico que pueden obtener los agentes e instituciones, sino al poder simbólico de imponer ciertas verdades en su campo, de hecho, la clasificación de su posición se impone sobre los niveles inferiores y sobre quienes ni siquiera pueden participar en este sistema.

Una de las relaciones fundamentales que apoyan o están vinculadas con las políticas de profesionalización e institucionalización de la IE con el SNI, consiste en participar y financiar los estudios de Posgrado siempre y cuando su calificación sea aprobatoria e incluida en el Padrón Nacional de Posgrados (PNP), proceso regulado de manera conjunta por el CONACYT y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, o para acceder a los recursos del Programa Integral de Fomento al Posgrado (PIFOP) operado por la Subsecretaria de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), que aseguran becas para los estudiantes y otros apoyos adicionales.

Con relación específica a la IE, se puede mencionar, la elaboración por parte del CONACyT con el Plan Nacional Indicativo de Investigación Educativa y un Plan Maestro de Investigación Educativa, mismo que se propuso y rechazó en el I Congreso Nacional de Investigación Educativa, aunado a la crisis financiera de los ochenta, lo que provocó su desdibujamiento y posteriormente su abandono por parte de la autoridad.

A estas políticas se puede agregar en 1996, la propuesta de un Programa de Desarrollo de la Investigación Educativa (COMIE-PIEES, 1996) cuya crítica consiste en favorecer a determinados agentes e instituciones educativas que se encuentran en el Centro del país, promoviendo una apertura y reconocimiento al trabajo estatal y regional de la IE. Una de sus propuestas sustantivas consiste en crear una vocalía interna al interior del CONACyT, específicamente en el área IV de Evaluación: Humanidades y Ciencias de la Conducta, espacio asignado a los investigadores educativos.

Finalmente, la reciente aparición del Programa para el Mejoramiento de Profesores (PROMEP) en 1996, que tiene como objetivo particular: fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico. Para lograr su cometido:

SEP-PROMEP (2008: 1)

“Otorga becas nacionales y para el extranjero a profesores de carrera de las universidades públicas, para la realización de estudios de posgrado en programas de reconocida calidad.

Apoya la contratación de nuevos profesores de tiempo completo que ostenten el grado académico de maestría o de doctorado (preferentemente) y la reincorporación de exbecarios PROMEP a su institución después de haber terminado sus estudios en tiempo dotándolos con los elementos básicos para el trabajo académico”.

Reconoce con el Perfil Deseable a profesores que cumplen, con eficacia y equilibrio sus funciones de profesor de tiempo completo, como atender la generación y aplicación del conocimiento, ejercer la docencia y participar en actividades de tutorías y gestión académica.

Apoya el fortalecimiento de Cuerpos Académicos, la integración de redes temáticas de colaboración de Cuerpos Académicos, incluyendo el apoyo para gastos de publicación y becas Post-Doctorales”

El PROMEP, es la política particular y estratégica del Estado mexicano que no sólo agrupará la investigación, sino además, la docencia, las formas de Gestión Escolar, el ingreso y diferenciación salarial de los maestros, su profesionalización, entre otros aspectos sustantivos. Cada uno de sus objetivos particulares modificará las estructuras de los IES, regulará y moldeará el comportamiento de sus agentes, en síntesis, contribuirá al distanciamiento y asignación de capital económico, cultural, social y simbólico, debido a que la lógica que subyace en tal programa, es la competencia de los agentes bajo formas de equipos de trabajo (cuerpos académicos) por la obtención de fondos económicos y el monopolio de la autoridad científica.

Al intervenir en la organización y desarrollo de las IES, el PROMEP, destaca el trabajo de la investigación al interior de los centros escolares, la obtención y apoyo de ciertos capitales culturales objetivados (especialización, maestrías y doctorados), la acreditación de sus agentes y la certificación de sus programas, así como la evaluación de sus cuerpos académicos y recursos institucionales, están orientados al nacimiento y perfeccionamiento de ciertas estructuras capaces de inculcar valores y prácticas de participación de un sistema de profesionalización de mayor calidad.

Obviamente que el PROMEP, no es la solución total a las diferentes problemáticas que viven las IES; su trayectoria histórica. - en la que se dan cuenta de las costumbres y “ethos” institucional -, se constituye en un contrapeso real de las formas de asimilación e instrumentación de las mismas. Es decir, que pese al diseño de las políticas, estas no se aplican de manera lineal en las instituciones. Sin embargo, habremos de reconocer el campo de poder que se impone en materia de IE, a partir de dicha política condicionan y favorecen la integración de agentes con mayores posibilidades para ingresar al juego y en consecuencia por las recompensas en disputa.

1.1.2.4 La existencia y vinculación de diversos capitales de los agentes e instituciones dedicadas al Investigación Educativa.

La lucha es el motor del campo, lo que implica la presencia de agentes interesados en participar en las disputas que ahí se desarrollan a lo largo del tiempo, el conjunto de las verdades trans-históricas en materia educativa y pedagógica son el objeto formal de la búsqueda de poder, muestra de ello, así lo relatan los trabajos de los diferentes Estados del Conocimiento existentes. (Ver Capítulo II. Los saberes existentes)

Para mostrar y comprender los capitales de los agentes e instituciones del CIEM, se utilizan las Revistas de orden especializado en materia de investigación educativa que existen en México, como es el caso del Índice de Revistas Educativas Sobre Investigación Educativa (IRESIE), que edita el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU-UNAM) y que actualmente coordina dicho trabajo la Lic. Ángela Torres Verdugo, experta en el campo¹⁰¹.

¹⁰¹ El Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), es una dependencia de la UNAM, que forma parte del Subsistema de Investigación en Humanidades. En él se realizan investigaciones educativas, en particular sobre diversos aspectos de la educación superior, como su historia, su situación presente y futura, desde variadas perspectivas disciplinarias, como la Filosofía, la Sociología, la Pedagogía, la Historia, la Antropología y la Psicología, entre otras. En febrero de 1997 en el marco del Acuerdo de Reestructuración de la Estructura Administrativa de la UNAM, al desaparecer el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), se incorporó al CESU la revista *Perfiles Educativos*. *Perfiles Educativos* nació en 1978 y se publicó hasta el No. 75 en el CISE. Su tercera época se inició en el CESU con el número doble 76-77. El prestigio académico que tenía esta publicación no sólo se conservó sino que se incrementó y se convirtió en el órgano de difusión del Centro, amén de publicar trabajos de investigadores de la UNAM y de otras instituciones de

Para TORRES. A. (2005: 173) “la Revista *Perfiles Educativos*¹⁰², a lo largo de 27 años, ha sido un medio para el diálogo reflexivo, analítico, de la comunidad académica nacional e internacional. En los 102 números analizados de la revista, se han publicado tanto resultados de investigaciones como reportes de experiencias educativas personales o de grupo, además de documentos importantes ponencias y reseñas de libros.”

En su artículo denominado “Perfiles educativos: análisis de su autores y temas que van desde 1978 hasta diciembre de 2003”, elaborada en 2005, realiza un análisis bibliométrico de los artículos publicados durante 25 años, desde el número 1 hasta el 102, con el fin de tener una cobertura panorámica acerca de la cobertura temática, los autores más productivos, su procedencia geográfica e institucional, el número de autores que firman cada artículo, y los niveles más abordados, a partir de la formación contenida en la base de datos del IRESIE.

La distribución de documentos revisados quedo de la siguiente manera: de un total de 822 documentos se seleccionaron 537 que correspondían alguna modalidad, tales como: reporte de investigación, artículos, ensayos, documentos sobre políticas nacionales, ponencias. (Ver cuadro 7)

educación superior nacionales e internacionales.

¹⁰² Para profundizar en las aportaciones al CPM, contenidas en la Revista *Perfiles Educativos*, adicionalmente al trabajo de Torres Verdugo, se recomienda, los estudios realizados por ROJAS (2005) y PANIAGUA, E. (2005), contenidos en el apartado 1.2.1 del Campo Editorial Nacional.

Cuadro 7. Universo de documentos de la base IRESIE

Tipo de documento	Frecuencia	%
Artículos en su diversa modalidades (ensayo, reportes de investigación, ponencias estudios y documentos)	537	65.33
Reseñas bibliográficas	274	33.33
Editoriales	11	1.34

Fuente: Elaborada a partir de los datos que proporciona Torres.

Sobre los autores, destaca la siguiente información: (TORRES; 2005: 108) “Se determinó la existencia de un total de 452 autores de artículos, de estos 339 (75%) únicamente publicaron un artículo cada uno. 64 autores (14.2%) dos artículos, 21 autores (4.6%) tres artículos y 28 (6.2%) más de cuatro artículos cada uno; es decir, este último grupo de autores ha escrito 155 artículos que corresponden al 29% de la producción total estudiada.(Véase cuadro 8)

Cuadro 8. Índice de productividad por autores.

No. Autor	Artículo/autor	Total de artículos
1	1	11
1	9	9
1	8	8
3	7 c/u	21
4	6 c/u	24
10	5 c/u	50
8	4 c/u	32
21	3 c/u	63
64	2 c/u	128
339	1 c/u	339
452		537

Fuente: Elaborada a partir de los datos que proporciona Torres.

De manera particular estos autores o agentes tienen nombre, nacionalidad y centro o institución escolar donde se pueden localizar.

Lo que hace suponer que los jugadores del CPM al menos en este espacio están jerarquizados, siendo el nivel de frecuencia o nivel de moda el indicador que les da un

valor sobre los otros jugadores. Lo que es importante observar en este cuadro propuesto por Torres, es el cambio generacional o la continuidad en cada uno de los periodos de los agentes, como si existiera una correlación entre la edad productiva del agente, su posición en la estructura educativa y el nivel de prestigio que se busca o adquiere en un momento dado. (Ver cuadro 9)

Cuadro 9. Autores más productivos/ procedencia de país e institucional.

Número de Artículos	Autor(es)	Primera época 1978-83	Segunda época 1983-97	Tercera época 1997-03	Proc país/inst.
11	Álvarez Manilla José Manuel	2	9		Méx. Clates
9	Didrikson Takayanagui Axel		7	2	Méx. UNAM-CISE
8	Quesada Castillo Rocio	3	5		Méx. UNAM-CESU
7	Rueda Beltrán Mario		6	1	Mx. UNAM-CESU
7	Ruiz Larraguivel Estela		6	1	Mx. UNAM-CESU
7	Díaz Barriga Arceo Frida		5	2	Mx. UNAM-CESU
6	Latapi Sarre Pablo	1	1	4	Mx. UNAM-CESU
6	Acuña Escobar Carlos E.		6		Mx. UNAM-Psico
6	Díaz Barriga Ángel	2	3	1	Mx. UNAM-CISE
6	Pansza Margarita	3	3		Mx. UNAM-CISE
6	Zarzar Charur Carlos	3	3		Mx. UNAM
5	Cabello Bonilla Victor		5		Mx. UNAM-CISE
5	Galán Giral Ma. Isabel	2	3		Mx. UNAM-CISE
5	Gómez Villanueva José		5		Mx. UNAM-CISE
5	Lerner Sigal Victoria		5		Mx. UNAM-CISE
5	Martínez Méndez Dora Elena		5		Mx. UNAM-CISE
5	Morán Oviedo Porfirio	1	4		Mx. UNAM-CISE

Fuente: Torres 2005. Perfiles educativos: Análisis de sus autores y temas desde 1978 hasta diciembre de 2003.

Con base a esta clasificación, encontramos que el circuito del IRESIE, está dominado por agentes propios de la Universidad, circuito que es dominado por profesionales de la educación y pedagogos. pero, profundicemos un poco más en torno a este profesional y sus producciones.

Al estar elaborada la base de datos del IRESIE conforme a la metodología de clasificación de obra-autor-texto, es necesario reordenar las producciones en torno al CPM, por ejemplo una correlación simple nos haría pensar que el puesto que desempeñaba Álvarez Manilla José Manuel como Director del Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud, lo colocaba en clara ventaja con relación a los productores menores de 6 artículos.

Este agente, escribía desde su posición individual y colectiva junto con otro jugador de igual reconocimiento como lo es Axel Didrikson. La posición privilegiada también juega. Revisando sus obras, me percaté que tres son sus ejes temáticos de escritura: la salud, la tecnología en educación y la educación media y superior.

Con respecto a Axel Didrikson, Ex-secretario de Educación Pública del D.F., es un digno representante de casa del CESU-UNAM, su dedicación y presencia en el ámbito educativo lo colocan como un gran crítico del campo, sus producciones apuntan particularmente a la Educación Superior, su posición como editorialista de la Revista le permite exponer sus puntos de vista que con frecuencia están orientados a la crítica de la asignación presupuestal, la baja capacidad de cobertura de la población estudiantil, de los retos y desafíos que enfrenta la Universidad y su Gobierno. es un crítico muy agudo de las formas de distribución y asignación del gasto público en materia de Ciencia y Tecnología, sus producciones le han valido un reconocimiento propio en las IES.

La tercera posición que corresponde a Rocío Quesada; jugadora que se inscribe en el terreno de la Didáctica, sus producciones son la base para poder entender los modelos dominantes de la práctica pedagógica, centra sus críticas en el estudio de los procesos propios de la tecnología educativa y la didáctica crítica. Este agente, coloca al alumno

como una parte importante y trascendente en el Proceso E-A. destacando las potencialidades y habilidades no visibles de los alumnos y por ende no descubiertas por el maestro. Sus producciones son de orden teórico-metodológico y su contribución al CPM son de casi todos conocidas en el marco de la práctica docente.

En este circuito caben destacar otros jugadores como lo son: Ángel Díaz Barriga, quien dedica bastante tiempo a la producción de textos para impulsar el diseño y evaluación curricular, la profesionalización de la docencia, estudios históricos sobre la composición del Campo de la Didáctica, metodologías propias de la evaluación docente. estudios curriculares sobre la formación del pedagogo y su práctica docente. entre otros temas posibles; como contenidos alternos del CPM, este agente goza de reconocimiento nacional e internacional, ha ocupado puestos de confianza y dirección bajo el mandato del Rector Dr. Barnés de Castro, como responsable del CESU, aunque su participación política durante el periodo de Huelga, como representante de la UNAM ante el Conejo General de Huelga (CGH) en el año de 1999-2000 , por la defensa de la gratuidad de la educación, no fue bien vista por la comunidad pedagógica nacional en ese momento y actualmente persiste un poco de distanciamiento. Sin embargo, sus producciones siguen ahí.

Para concluir este estudio de los que están y forman parte de *ranking* pedagógico, habré de incluir a dos pedagogos que han escrito en este espacio, y cuyas obras son fundamentales, textos obligados para comprender la génesis y continuidad del campo en materia de corrientes de pensamiento, específicamente hablando de la construcción del CPM. Me refiero a Alfredo Furlán y Miguel Ángel Pasillas, con sus obras tituladas: La primera, *El campo pedagógico e Investigación*, la segunda, *Teoría e intervención en el campo pedagógico*; obras que definen el hacer práctico y por ende su legitimación de la pedagogía en la intervención y aplicación de normas que guían el Proceso E-A.

Las obras de estos jugadores son consultas obligadas en el CPM, sus ideas se colocan dentro de una de las tradiciones propias de continuidad del campo, siendo la investigación el medio por el cual han dado extensión a la disciplina orientando su estudio.

Han creado un nuevo público y en referencia a ellos ganado autonomía del poder estatal, aunque las políticas del Estado les sirvan para nutrirse.

Ahora bien, es indispensable confrontar alguna información que presenta COLINA. A. y OSORIO. R. (2003), cuando hablan sobre la producción científica medida a través de la base de datos del IRESIE, ya que ellos, sólo especifican el criterio de temporalidad hasta el 2001; con respecto a los de TORRES, M. que marca el año de 2003, existen algunos datos que producen confusión.

El primero consiste en señalar que, a decir de COLINA, A. (2003: 114)

“Los investigadores con mayor producción reportada a través de la base de datos del IRESIE, cuatro agentes en total, son aquellos que han logrado colocar más de 30 publicaciones en dicha base de datos. Dos de ellos, Pablo Latapí Sarre (q.e.p.d.) y Ángel Díaz Barriga, se encuentran ubicados en el CESU y los otros dos, María de Ibarrola Nicolín y Carlos Muñoz Izquierdo en el DIE-CINVESTAV IPN y en la Universidad Iberoamericana (UIA) Ciudad de México respectivamente.”

La base de datos del IRESIE muestra que, para Carlos Muñoz Izquierdo, sólo existen dos referencias individuales, bajo los títulos de "Educación y desarrollo económico y social. Políticas públicas en México y América latina durante las últimas décadas del siglo XX" en: perfiles educativos, (México), vol. 23, no. 91, 2001, págs. 7-36; y "Calidad de la educación superior en México. Diagnóstico y alternativas de solución" en: Perfiles Educativos, (México), no. 51-52, ene-jun, 1991, págs. 38-45. ¿De dónde sacan las 28 restantes?, ni siquiera en coordinación con otro agente se le reconoce obra alguna, o en los años restantes, a menos que se le hayan dedicado ex profesamente toda la revista para sus artículos, sí fue así, se puede afirmar que al menos no en el IRESIE.

Para el caso de María de Ibarrola, que es muy similar al anterior, sólo se reportan dos trabajos, uno como coautora con Pablo Latapí titulado: "la investigación educativa en la UPN: una evaluación" en: perfiles educativos, (México), vol. 19, no. 78, oct-dic, 1997, págs. 3-23; y la otra, escrita de manera individual titulada: "La evaluación del trabajo académico desde la perspectiva del desarrollo *sui generis* de la educación superior en México" en: perfiles educativos, (México), no. 53-54, jul-dic, 1991, págs. 7-11.

Para el caso de Pablo Latapí Sarré (q.e.p.d.) y Ángel Díaz Barriga, tan sólo son seis documentos reportados. (Ver cuadro 3)

Para el caso, de otro agente o mejor propiamente dicho institución, que se distingue por su participación en el terreno de la élite educativa, tanto en su divulgación o difusión científica, se puede apreciar la presencia o trabajo de los pedagogos, en el CONACYT, organismo autárquico¹⁰³, de manera particular, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Muestra de ello, es la constitución de los comités de evaluación de investigadores, siendo parte de esta comisión aquellos agentes con mayor nivel dentro del SNI: para ello, el derecho de antigüedad y capital cultural objetivado en la posición de dichos jueces son las condiciones básicas para convertirse en *gatekeepers*, que cita COLINA, A. (2003: 116) - a partir de la denominación que hace IBARRA, E. (2001), como: “agentes, que por lo tanto cuidan los saberes y legitimidad del campo desde los comités, comisiones, cargos o nombramientos que representan. Estos personajes distinguen la buena ciencia de la mala con lo que niegan o autorizan el poder de la palabra.”

Este poder de consagrar es un poder social, que sirve para instituir el conjunto de verdades del campo que está en disputa. El CONACYT-SNI, funciona como esa estructura estructurada desde la normatividad y como estructura estructurante desde la promoción de las prácticas científicas - en materia pedagógica -. Este comité se constituye en la herencia del grupo positivista del campo y del grupo de los *científicos* que se estudiaron en la génesis del CPM.

Para el caso de la Pedagogía, la disciplina forma parte del Área IV. Humanidades y ciencias de la conducta. Durante los últimos tres años (2005, 2006, 2007), tal distinción es para: Periodo 2005 María Teresa Yuren Camarena de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en la especialidad de Filosofía de la educación, con nivel III y María de Ibarrola Nicolín del Centro de investigaciones y Estudios Avanzados, en la especialidad de Sociología de la educación, con nivel III; en el periodo 2006 los mismos agentes repiten; y

¹⁰³ El término de autarquía significa una situación de autosuficiencia económica en un determinado país.

para el año 2007, continúa sólo María de Ibarrola Nicolín y sustituye en la comisión a María Teresa Yuren, Eugenio Filloy Yague, del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, en la especialidad de didáctica, con nivel III. Estos grupos forman parte del comité junto con otros doce especialistas.

Bajo el marco del CONACYT-SNI, María de Ibarrola Nicolín se constituye en el referente obligado de autoridad dentro del CPM. Su poder científico y simbólico se extiende para continuar ejerciendo la autoridad pedagógica para definir quien entra o sale del grupo de los consagrados. Su posición dentro del DIE-CINVESTAV-IPN, la coloca cerca de la política educativa oficial, ya que su dependencia es un órgano desconcentrado de la SEP.

Tal posición de privilegio le permite incrementar su poder, ya que ella misma, aprovecha el conjunto de materiales y documentos bajo su resguardo; pues, sus informes y análisis históricos, le permiten ver con claridad el movimiento y desplazamiento de los otros jugadores.

Ahora bien, María de Ibarrola Nicolín, no está sola en el campo, desde la estructura del SNI, sus competidores están en el juego y en constante movimiento. (Ver cuadro 10)

Cuadro 10. Jugadores del CPM, a través de la investigación educativa.

Investigador/jugador	Nivel	Dependencia
Aguirre Lora Ma. Esther	1	CESU-UNAM
Barba Casillas J. Bonifacio	2	UAA
Bracho González Teresa	1	COLMEX
Buenfil Burgos Rosa Nidia	2	DIE-CIVESTAV
Calvo Pontón Beatriz	1	CIECAS-IPN
Casanova Cardiel Hugo	1	CESU-UNAM
Chaboya P. María Luisa	1	UdeG. CUCSH
Comboni Salinas Sonia	2	UAM-Xoch.
De Ibarrola Nicolín María	3	DIE- CINVESTAV
Díaz Barriga Casales Ángel	3	CESU - UNAM
Didou Aupetit Silvie	1	DIE-CINVESTAV

Farfán Hernández Rafael	2	UAM-Azc.
Galván Lafarga Luz Elena	1	CIECAS
Gil Antón Manuel	2	UAM-Azca
Ibarra Colado Eduardo	2	UAM-Cuaji
Juárez Núñez José Manuel	2	UAM- Xoch.
Latapi Sarre Pablo	Emérito	CESU/UNAM
Muñoz Izquierdo Carlos	2	UIA
Ornelas Carlos	2	UAM-Xoch

Fuente: Datos tomados de diferentes fuentes del SNI, 2006.

Con respecto al nivel de Emérito a nivel nacional cabe destacar que sólo un agente del campo ha logrado tal distinción. Pablo Latapi Sarre (q.e.p.d), aunque muy cerca de él se encuentran Carlos Muñoz Izquierdo y Ángel Díaz Barriga.

El trabajo de Latapi Sarre, en materia de investigación educativa es de gran trascendencia, su labor y producción es tema obligado para todos los agentes del CPM, sus aportaciones también se encuentran fuera de la Universidad al impulsar la creación del Centro de Estudios Educativos, A.C. (CEE A.C.); institución que ha contribuido al desarrollo y logro de la autonomía del Campo de la Investigación Educativa a nivel nacional.

Por otra parte, el trabajo de las asociaciones, fundaciones o grupos de profesionales de la Pedagogía miran con buenos ojos el trabajo de la investigación educativa, de hecho, aspiran a participar como miembros activos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE A.C.); institución que tiene como fin difundir el trabajo de Investigación Educativa a nivel nacional.

Esta organización cobra relevancia, ya que es una de las organizaciones nacionales que puede convocar a nivel nacional a todos los agentes e instituciones interesados en la rectoría o ejercicio del monopolio científico en materia pedagógica.

El COMIE A.C. es una fuerza social y política que tiene muchas formas de relación con el poder político y el mismo Estado. Los jugadores del COMIE, han usado a la

investigación educativa como la forma de dominación real para subordinar a los agentes e instituciones que toman el hecho educativo como materia de trabajo, entre ellos la Pedagogía. su constitución se dio en los grupos élites de las IES, su operación se realizó bajo el consenso y subordinación de sus pares y respectivos equipos de trabajo.

El COMIE ha requerido de instrumentos para comunicar y legitimar sus producciones, muestra de ello, son las políticas de trabajo que ha diseñado, donde destacan: (COMIE; 2006: 1)

“El trabajo académico del COMIE; los productos académicos; la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), Los Estados del conocimiento, Memorias de los congresos, libros diversos, CDs, nuevos productos, nuevos socios; servicios que presta el COMIE, elaboración de proyectos a través de convenios de colaboración, El congreso como servicio a profesores, alumnos y a otros profesionales interesados; fortalecer y consolidar los servicios administrativos y financieros del Consejo.”

Con la creación del COMIE A.C., asociación académica que nació en 1993, en forma paralela al II Congreso Nacional de Investigación Educativa, cobra fuerza una política social que impactará en las políticas públicas en materia de educación, aunque con relativo peso, ya que el Estado mexicano seguirá ocupando un lugar privilegiado como jugador dentro del campo.

El COMIE A.C. desplazó a la Asociación Mexicana de Investigación Educativa (AMIE), y a varias organizaciones científicas como: la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEHE), la Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y la Tecnología (SMHCyTEC), así como las Asociaciones de Historiadores Latinoamericanos de Psicología Social (AHLPS); entre otras, de cierto reconocimiento, constituyéndose en una institución de mayor capital social y simbólico, lo que implica un reconocimiento y autoridad en el CIEM. El trabajo de Colina y Osorio, sobre: Los agentes de la Investigación Educativa en México, capitales y habitus, señalan que el capital social de poder en el COMIE A.C. está dado por los puestos de dirección compartida entre los agentes del CESU - hoy Instituto de Investigaciones Educativas Sobre la Universidad y la Educación (IIESUE), así como del gran número de investigadores de dichas dependencias inscritas en este organismo.

Así lo expresan COLINA, A. y OSORIO, R. (2002: 109)

“La diferencia de capital social de poder de los investigadores en lo que respecta al COMIE parece explicarse, entre otras cosas, por las características de los capitales sociales de los agentes que integran dichos centros. El CESU-UNAM, por ejemplo agrupa a 67 investigadores de los cuales sólo 42% de ellos pertenecen al COMIE, mientras que el DIE, el 88% de sus agentes son miembros de esta asociación. El número de agentes del CESU que pertenecen a la misma aumentó en el último año, a principios del 2000. [...] En realidad, estos dos centros son los que más miembros tienen adscritos al COMIE [...] De ahí que quienes han jugado el juego de la lucha de poderes dentro de él hayan sido agentes que pertenecen al CESU y al DIE.”

Con esta Asociación¹⁰⁴ y el desarrollo de su quehacer, así como sus formas de intervención dentro del campo; su política ha configurado el fundamento de las directrices, fines y medios por medio del cual se fundamentan el apoyo a la IE.

Para el Observatorio Ciudadano de la Educación (2005: 1)

“La investigación educativa en México, como actividad profesional, se remonta a la segunda mitad del siglo XX. Su desarrollo ha sido paulatino y en ella, tradicionalmente, han participado organismos gubernamentales y no gubernamentales, así como las universidades. En esta labor destaca la aparición del Centro de Estudios Educativos en 1963 y el trabajo desarrollado en la década de los años 70 por la UNAM y el CINVESTAV del Instituto Politécnico Nacional (IPN). En la década de los años 90, la investigación educativa logró una mayor consolidación gracias al aumento del número de investigadores e instituciones dedicados a esta tarea y a la creación del COMIE en 1993, organismo que, independiente de las instituciones educativas y también independiente de la SEP, se ha convertido en un interlocutor académico prestigiado.”

Sobre el particular, la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE), destacan las acciones de arbitraje consensuado y el posicionar el trabajo de sus agentes, premiando los trabajos de investigación de tesis de doctorado, maestría o especialización.

Algunos datos significativos sobre los contenidos respecto esta Revista son: (Ver cuadro 11)

¹⁰⁴ El capital social adquirido de prestigio es un capital simbólico que autoriza a esta organización para hablar con autoridad en el campo.

Cuadro 11. Artículos más leídos de la RMIE.

Artículos de mayor lectura	
Artículo	Frecuencia
Un marco comprensivo de la eficacia escolar	2793
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo	1768
¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula?	1165
Para pensar la reforma en la escuela secundaria	989
Tecnologías de la información y la comunicación en la educación.	845
Modelo integrador de la tutoría: de la dirección de tesis a la sociedad del conocimiento.	757
Los jóvenes como estudiantes	752
La reforma de la educación secundaria en México. elementos para el debate.	685
El análisis de la epistemología del conocimiento escolar: estudio de caso de una profesora de ciencias de secundaria.	668
Un siglo de la educación en México	658

Fuente: Datos tomados de la página Web del COMIE. RMIE 2007.

Los contenidos en esta base orientan el estudio de los agentes e instituciones a ubicar al docente como centro del proceso de E-A, la discusión sobre el valor epistémico de la propia práctica, la tecnología y la reforma de la educación secundaria. Los dos últimos temas han sido un referente de la política educativa nacional, a partir de la incorporación de medios tecnológicos en la escuela y sus procesos de modernización y equipamiento.

La escuela secundaria es un nivel educativo que precisa ser estudiado, paradójicamente, la ausencia de agentes propios del campo de este nivel, los normalistas – particularmente los de la Normal Superior- no figuran en estos espacios. El capital cultural de los normalistas y sus agentes es nulo y por tanto, fácil presa de estudio para otros agentes e instituciones con mayor peso en el propio campo de la Pedagogía.

El siguiente cuadro confirma la ausencia de los primeros agentes y da reconocimiento a los agentes consagrados en este medio. (Ver cuadro 12)

Cuadro 12. Autor, obra y frecuencias de lectura en la RMIE.

Autores de mayor lectura		
Autor	Obras	Frecuencia de lectura
RMIE	Protocolo para colaboradores. Investigación en educación y trabajo Cartera de árbitros 2004 La evaluación educativa Resultados de México en la prueba PISA de 2003 Para pensar la reforma en la escuela secundaria. Cartera de árbitros 2006	3006
F. Javier Murillo Torrecilla	Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar-	2792
Eduardo Weiss	Los jóvenes como estudiantes Pasaron tres años Se cumplieron los objetivos, pero hace falta una nueva era. La socialización escolar Ricardo Sánchez Puentes Altibajos de una Revista Presente y futuro de las revistas de investigación educativa en México Usos de la investigación educativa Buscando mejores en la revista La gestión en la investigación educativa Los investigadores educativos en México: una aproximación.	2777
Aurora Elizondo Huerta	Nuevas rutas para caminos construidos Enciclopedia: Un programa a debate. El lugar de la ciencia Una reflexión compartida Un esfuerzo compartido: 10 años de la RMIE. Una profesión difícil. Para una realpolitik de la comunidad científica. El ámbito educativo y la política para el desarrollo de la tecnología y la innovación en México. Democracia y Ética en la escuela secundaria. Un estudio de caso.	2456
Marco Antonio Rigo Lemini	Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida de Frida Diaz Barriga. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo	2211
Angel D. López y Mota	Educación en ciencias naturales: una visión actualizada del campo Cambias los cursos de actualización la representación de la ciencia y la práctica docente La formación de docentes en física para el bachillerato: reporte y reflexión sobre un caso Educación en ciencias naturales Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula	1912
Lorenza Villa Lever	Educación superior y desarrollo humano. El caso de de tres Universidades tecnológicas de Pedro Flores Crespo. Un alto para continuar con el buen camino: logros y retos de la RMIE Investigación Educativa y praxis La RMIE se renueva Mayor identidad para cada número La educación media	1681

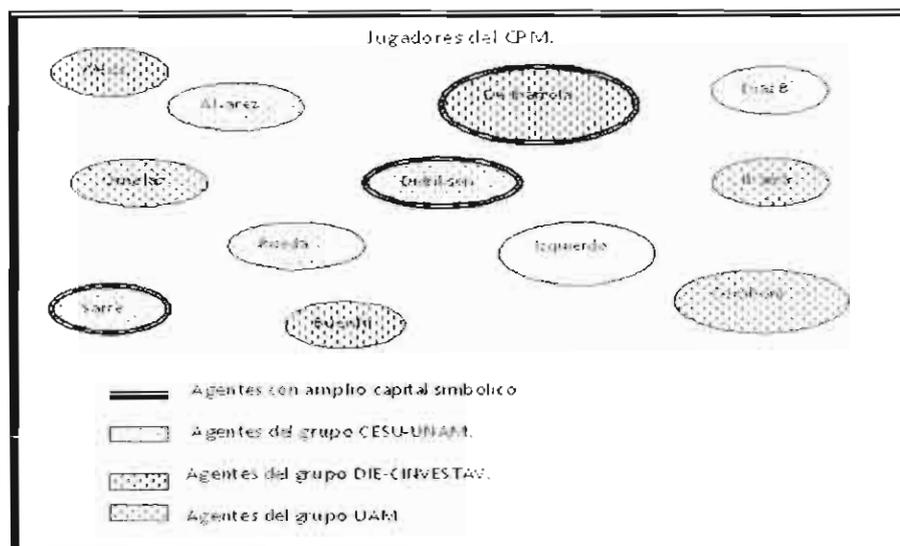
	La RMIE: medio para propiciar un conocimiento bien documentado El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones pasos para una misma trayectoria de formación. La RMIE se consolida la identidad sin perder la diversidad.	
Roberto Rodríguez Gómez	México en los resultados de PISA 2003. Una interpretación no catastrófica. Las universidades modernas Educación y desigualdad social Conferencia mundial sobre la educación superior Panorama de la investigación educativa en Estados Unidos. La educación superior en México.	1666
Felipe Martínez Rizo	¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica. La RMIE y la consolidación de la investigación educativa en México. Doctorado interinstitucional de AA: reflexiones sobre una experiencia. La educación mexicana en los noventa Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México 1970-2000.	1663
Bonifacio Barba	La investigación sobre la eficacia escolar, de Javier Murillo Educación y valores: una búsqueda para reconstruir la convivencia. Desarrollo del juicio moral en la educación superior. ¿De qué habla una revista? Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. Experiencia y construcción personal de la moralidad.	1634

Fuente: Datos tomados de la página Web del COMIE, RMIE 2007.

En síntesis, el poder de la escritura es un poder que da forma a las estructuras o comunidades científicas, en este poder las relaciones de presencia/ausencia están determinadas por el comité de arbitraje, instancia que da prestigio y reconocimiento intelectual, ya que cuenta con el aval y registro del CONACYT para revistas con registro ISSN.

Según el siguiente cuadro de distribución en los espacios de Revista de Perfiles, SNI, y RMIE del COMIE, se pueden identificar a los jugadores de la siguiente manera: (Ver figura 3)

Figura 3. Jugadores del CPM desde la visión universitaria (investigación)



Los jugadores del CPM, se encuentran localizados en tres grupos institucionales dominantes, se conocen entre sí y han establecido niveles de cooperación interinstitucional, muchas veces; su posición política o militancia es poco visible, lo que si se muestra es que empiezan a figurar en cargos públicos de alta responsabilidad como lo son: la Secretaría de Educación Pública del D.F., tal fue el caso de Axel Didrikson; o de la posición que ocupaba la misma Ex secretaria de la SEP, Josefina Vázquez Mota. El primero aún no militante del PRD, la segunda, oficialmente miembro activo del PAN.

Otro de los elementos fundamentales para la diferenciación y autonomía del CPM, lo es, el trabajo de las comunidades científicas u organizaciones interesadas en consolidarse en el campo. Entre ellas, está el trabajo de las casas editoriales. De manera específica, el capítulo quinto: Los eventos académicos realizados en México de 1992 a 2002 (Espacios, agentes y debates) que elabora Marcela Gómez Sollano, son saberes que han contribuido y posibilitado estos fines.

La misma GÓMEZ, M. (2000), cita a BOURDIEU, P. (1997: 49)

“[señalando que] [...] la labor simbólica de constitución o de consagración que es necesaria para crear un grupo unido (imposición de nombres, de siglas, de signos de adhesión, manifestaciones públicas, etc.) tiene tanta más posibilidades de alcanzar el éxito cuanto que

los agentes sociales sobre los que se ejercen están más propensos, debido a su proximidad en el espacio de las posiciones sociales y también de las disposiciones y de los intereses asociados a estas posiciones, a reconocerse mutuamente y a reconocerse en un mismo proyecto.”

Al respecto, las estadísticas sobre el campo de Filosofía, Teoría y Campo Educativo (FTyCE), por parte del COMIE donde se ubicó al CPM que van de 1990 al 2002, destacan:

- a) Según el tipo de evento, existieron 106 seminarios ex profeso del contenido temático para el área, 72 Congresos, 69 Encuentros, 66 Conferencias y 54 Coloquios.
- b) Según los eventos realizados por año: la mayor productividad fue en el año 1999 con 78 eventos, en el año 2000 con 75 eventos y en 1998 con 70 eventos, siendo el año 1990 el menor con 10 eventos.
- c) Según las instituciones convocantes de eventos: La UNAM convocó a 184 eventos, la UPN- Ajusco 54, La Escuela Normal Superior de Michoacán 39, la Universidad Veracruzana 27, UPN Veracruzana 24, la UAM 20, el CINVESTAV-IPN 18.
- d) Según la ubicación geográfica del evento: El Distrito Federal tiene 355 eventos, Michoacán 53, Jalisco 26, y Morelos 18.

Sobre la naturaleza del evento desatacan los siguientes rubros: (Ver cuadro 13)

Cuadro 13. Eventos académicos 1990-2002.

Evento	Año	Localidad
Seminario teoría pedagógica	1990	D.F.
Delimitación del campo de la teoría pedagógica. Bases para su estudio en América Latina	1990	D.F.
Simposio de educación Básica. La reforma necesaria.	1990	D.F.
Primer simposio de educación	1990	D.F.
III Congreso Nacional de Pedagogía	1990	Nuevo León
Seminario institucional en torno a la construcción del objeto de la pedagogía	1990-1991	D.F.
Análisis del discurso político de la educación (1 parte)	1991	D.F.
Coloquio: la Sociología de la educación en Pierre Bourdieu	1991	D.F.
Pedagogía o ciencias de la educación	1991	Edo. México
Epistemología y Educación	1991	D.F.
Evento análisis y perspectivas de la formación del pedagogo	1991	D.F.
Foro hacia la construcción de la Pedagogía	1991	Veracruz
Quinto encuentro pedagógico Carmen Meda	1992	D.F.
La Pedagogía en la UNAM	1992	D.F.
Pedagogía crítica y posmodernidad	1992	Veracruz
Análisis del discurso político de la educación (2 parte)	1992	D.F.
Coloquio la Pedagogía hoy y su enseñanza en la Facultad de Filosofía y Letras.	1992	D.F.

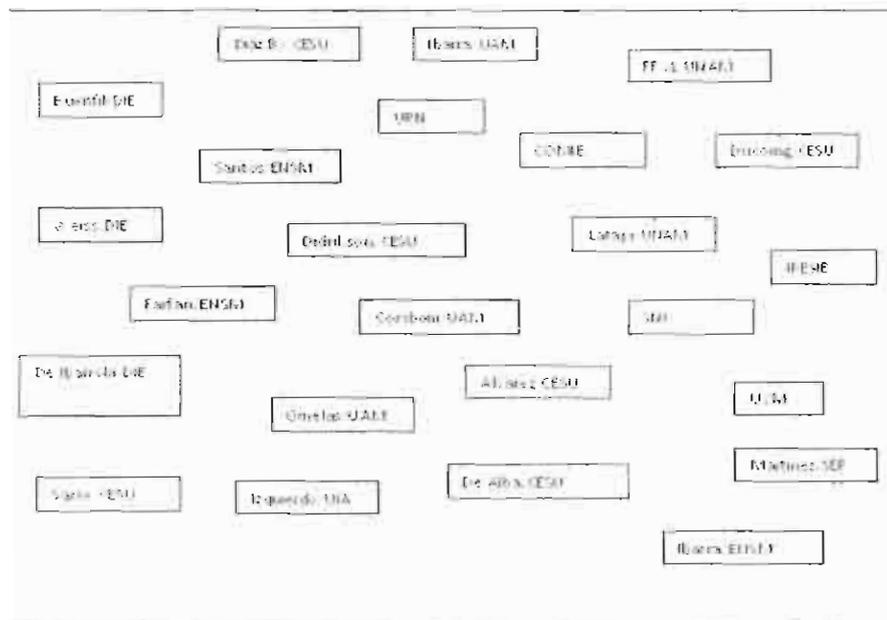
Seminario internacional de Pedagogía y posmodernidad	1992	Veracruz
IV Congreso Nacional de Pedagogía	1992	Veracruz
6 Encuentro pedagógico Carmen Meda	1993	D.F.
Configuraciones del campo educativo	1993	D.F.
Conferencia epistemológica o fantasía. El drama de la Pedagogía	1993	D.F.
Congreso de teoría, campo e historia de la educación	1993	Guanajuato
Fundamentos epistemológicos de la Pedagogía social	1993	D.F.
Coloquio identidad de la pedagogía interrogantes y respuestas.	1994	D.F.
V Congreso Nacional de la Pedagogía	1994	Veracruz
Filosofía, Teoría y campo de la educación.	1994	Morelos
Identidad de la Pedagogía: interrogantes y respuestas.	1995	D.F.
Primer Foro Pedagogía y plan 1990: análisis y perspectivas	1995	Veracruz
El pedagogo y la prácticas profesional	1996	D.F.
La pedagogía universitaria	1996	D.F.
Conferencia sujeto pedagógico	1996	Michoacán
Conferencia el campo pedagógico: de la teoría al discurso.	1996	Zacatecas
VI Congreso Nacional de Pedagogía	1996	D.F.
Pedagogía, egresados y desarrollo profesional	1996	D.F.
Mesa redonda el eje metodológico y la formación del licenciado en pedagogía	1996	Veracruz
La Pedagogía desde otro lugar.	1996	D.F.
Reunión preparatoria del III coloquio de doctorandos en Pedagogía	1997	D.F.
Curso teoría pedagógica	1997	D.F.
Didáctica y procesos pedagógico	1997	S. Luis Potosí.
El sujeto pedagógico	1998	Michoacán
Seminario de Pedagogía universitaria	1998	D.F.
VII Congreso Nacional de Pedagogía	1998	Morelos
III Coloquio de doctorando en Pedagogía	1998	D.F.
Epistemología y teoría educativa II. Eje pedagógico	1998	San Luis Potosí
Encuentro de doctorados en Pedagogía	1999	D.F.
V Coloquio de doctorados en Pedagogía	1999	D.F.
Semana pedagógica	2000	Morelos
La Pedagogía crítica	2000	D.F.
Mesa redonda: Pedagogía de frontera y campos emergentes	2000	D.F.
VIII Congreso Nacional de Pedagogía	2000	Tamaulipas
Coloquio interno de maestría en Pedagogía	2000	D.F.
VI Coloquio de Doctorandos en Pedagogía	2001	D.F.
Pedagogía y ciencias de la educación	2002	D.F.
La Pedagogía crítica hacia el año 2000	2002	D.F.

Fuente: Eventos seleccionados del SRBD de FTyCE 2002. Elaborado por Gómez Marcela et.al.

Con el conjunto de saberes, comunidades, autores, textos y contextos, se puede ahora si realizar la representación del CPM. Representación provisional que sintetiza la presencia y fuerza de los jugadores del campo. Cabe destacar que el conjunto de producciones y discusiones sobre el CPM, se realiza en el centro del país. Este modelo

centro periferia, se debe al mayor número de instituciones y agentes participantes dentro de las IES: (Ver figura 4)

Figura 4.- Jugadores consagrados del CPM según la selección de IRESIE, SNI, COMIE-RMIE, ENSM.



Fuente: Datos obtenidos de RMIE, IRESIE, CONACYT-SNI, ENSM. 3

Esta selección, convierte a los jugadores señalados como agentes e instituciones con un alto capital global, cada uno de ellos representa equipos de trabajo, desaparecen los sujetos como individuos y aparecen los agentes como especie. Los agentes en su dimensión particular son los referentes más inmediatos de las comunidades científicas, ellos tienen un sistema de relaciones internas que los hacen participar en el mercado de la producción de los bienes simbólicos de la Pedagogía, su posición privilegiada dentro de las estructuras les garantiza un nivel de comunicación amplio ante los agentes que pretenden ocupar una posición dentro del Campo.

No sólo juega un capital para los agentes e instituciones, sino que la suma total del poder simbólico acumulado en estos jugadores les permite opinar y orientar la toma de decisiones, incluso en esta lista, se puede debatir el capital específico de alguno de ellos,

pero lo que no se puede discutir es su presencia al interior de la comunidad en la que se encuentran inscritos.

Las formas de organización para la lucha y su defensa de algún tópico en específico dentro del campo, nace al interior de las organizaciones educativas en las que se encuentran inscritos, el poder que tienen cada uno de ellos. no es suficiente para convocar al mayor número de jugadores que habitan el campo. por eso, los eventos académicos son los espacios de pretendida neutralidad donde se apresuran los jugadores a participar.

Este tipo de reuniones, es muy parecido a las reuniones de fin de año, en la que se encuentran todos los miembros de una familia conviviendo, en armonía, mostrando sus trajes, regalós, comentando, lo bien o mal, que les ha ido en el año, pero a diferencia de la familia nuclear, la familia académica utiliza estos espacios y foros para comunicar su logros y conquistas, jamás, los escucharemos hablar de sus fracasos y limitaciones, como si la práctica científica estuviera exenta de ellos.

Los foros y eventos también son espacios estratégicos utilizados por los jugadores, quienes requieren de estos medios para colocar sus productos. El mercado editorial es fijo y reglado bajo las lógicas de la oferta y la demanda, pero el mercado no editorial como lo son los foros, les permite a los jugadores ser ambulantes o itinerarios del saber a qué plazas y públicos pueden asistir para colocar sus productos.

Los jugadores del campo comparten un *habitus de clase* que los distingue, adicional a sus capitales. Si notamos, ellos son representantes de confianza profesional y portadores de garantía individual. Su presencia en el CPM, representan signos de confianza académica, porque este *habitus* funciona de manera invisible y es reconocido sólo por los otros en forma legítima de aceptación del poder que representan; en síntesis, el *habitus de clase* es movilizador de un grupo académico.

El *habitus de clase*, permite a los pedagogos participar en las luchas de forma refinada y no como luchas sin reglas, donde se reconocen los espacios de neutralidad y el valor del juego y del jugador (illusio)

CAPITULO V

El Campo Editorial Nacional en el marco del Campo Editorial.

El Campo Editorial Nacional (CEN), de manera general, puede ser entendido bajo la presencia de agentes e instituciones particulares o pequeñas industrias agrupadas dentro de una gran organización: la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, (CANAIEM), definida como una institución que apoya y protege a empresas y organismos dedicados a la edición de libros, publicaciones periódicas y entidades relacionadas con la producción y comercialización editorial¹⁰⁵.

Como actividad comercial la cámara ha obtenido logros significativos basados en fomentar el hábito de la lectura, entre los que destacan importantes reformas a la legislación en materia de edición y publicaciones, la apertura de espacios culturales con el libro como personaje central y la agrupación en un gremio de los participantes en la industrial editorial mexicana.

La cámara tiene representación en los eventos editoriales más importantes a nivel internacional. Con el objetivo de comerciar con publicaciones producidas por editores mexicanos, la cámara asiste a ferias de libros en otros países y fomenta los contactos con profesionales en el extranjero, además de asesorar a los editores afiliados en negociaciones relacionadas con la compra-venta de derechos editoriales, compra-venta de libros y diversas transacciones propias de los mercados extranjeros. Así mismo se orienta a las editoriales interesadas en asistir a eventos editoriales internacionales.

En el rubro de asesorías la cámara se vincula con el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR) que se encarga de gestionar y tramitar el registro de las obras literarias, publicaciones, derechos de autor, traducciones, contratos de edición, títulos en publicaciones periódicas, títulos de columnas periodísticas, personajes ficticios o de caracterización, uso exclusivo de promociones publicitarias, cambio de editor responsable,

¹⁰⁵ En la consecución de sus objetivos, la Cámara se ha convertido en una institución esencial en la defensa de los derechos de autor, la creatividad y la promoción cultural. Su reconocimiento gubernamental le permite situarse entre los organismos de mayor trascendencia y firmeza en el desarrollo cultural de México.

cambio de propietario de publicación, variaciones a títulos, etc., mediante la búsqueda de antecedentes de obras y títulos para conocer su posible constancia de registro. Así mismo, tramita las solicitudes de números de ISBN e ISSN, y atiende, los procedimientos administrativos del autor.

Otro rubro fundamental en el Campo Editorial Nacional (CEN), está referido a la capacitación, que se ofrece a sus afiliados, y aunque dicho proceso de adquisición de competencia comercial es evidente, se puede observar que existe una lógica por la adquisición de un capital simbólico, porque mantiene vínculos con instructores e instituciones de renombre internacional, lo que permite ofrecer a sus agentes asesorías especializadas en planeación de programas de formación profesional y cursos a nivel nacional y a la medida de cada una de las empresas, así como la planeación de programas anuales de capacitación de personal con instrucción y consultoría en trámites legales de registro ante la Secretaría del Trabajo.

A medida que el CEN va creciendo, permite la aparición de nuevas estructuras, haciendo notorio que la economía por sí misma es insuficiente para dar respuesta a la doble lógica del juego económico de los bienes culturales en disputa. Formar parte de un grupo editorial es importante, pero, tener la representación de la fuerza social de una asociación o grupo potencializa las oportunidades de éxito y crecimiento no sólo de capital económico sino de un capital simbólico.

A decir de CANAIEM (2009: 20)

“La CANAIEM ofrece a sus afiliados diversos servicios destinados a la promoción de sus productos. Afiliarse a la CANAIEM representa una serie de oportunidades de capacitación para optimizar el desempeño de su corporación editorial. Así mismo, puede encontrar asesoría jurídica, civil, fiscal y corporativa, además de recibir beneficios en la gestión de registro de obras, derechos de autor, traducciones y especialmente, la proyección de su empresa en ámbitos nacionales e internacionales”

Según el informe publicado por la CANAEIM, en su boletín de Actividad editorial en México durante 2007 (principales indicadores) cabe destacar:

- a) La producción de libros en México durante 2007 fue de 278 227 231 ejemplares producción únicamente de Consejo Nacional de Libro de Texto Gratuito. (CONALITEG) De ese total, el sector privado publicó 129.3 millones de ejemplares, y dentro de esa cifra, 28% (36.7 millones) correspondió a la producción de libros para el gobierno (Programa de Bibliotecas de aula y escolares y Educación secundaria¹⁰⁶); En tanto que, la producción del sector público fue de 148 876 855 ejemplares, de los cuales más de la mitad (69%) se destina a nivel primaria. Todos estos ejemplares son de distribución gratuita.
- b) Para el sector privado, durante 2007 la actividad editorial de 229 editores del sector privado generó los siguientes resultados: la producción señala que el número de títulos publicados fue de 20 300, de los cuales 6 039 fueron novedades y 14 261 fueron reimpressiones; en tanto que el número de ejemplares publicados fue de 129 350 376, de los cuales 55.6 millones fueron novedades y 73.6 fueron reimpressiones.
- c) Para distribuir un total de 147 129 ejemplares se utilizaron los siguientes canales de comercialización con sus respectivas cantidades y porcentajes, destacando como primeros consumidores al gobierno mexicano y las librerías. Al gobierno 46 619 ejemplares (31.68%), a librerías 42 084 ejemplares (28.60%), a exportación 14 991 ejemplares (10.8%), a escuelas 13 789 ejemplares (9.37%), a tiendas de autoservicio y departamentales 12 747 ejemplares (8.62%), a empresas privadas 3 710 ejemplares (2.52%), a puestos de periódicos 2 386 ejemplares (1.62%), a expendios propios 1 825 ejemplares (1.24%) ferias de libro 1 946 ejemplares (1.32%), otros 7 320 ejemplares (4.79%).

¹⁰⁶ El ingreso de editoriales mexicanos al mercado escolar que se desprende de la elección del libro de texto que utilizarán los alumnos de secundaria fue modificado, ahora la comunicación con el maestro que se encuentra frente a grupo ha pasado a un proceso de burocratización con la participación de la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) -SEP) quien presenta un menú de opciones autorizadas vía internet. Para el ciclo escolar 2007-2008 se eligieron poco más de 27 millones de ejemplares para los tres grados de educación secundaria por 13 empresas editoriales. Las cinco casas editoriales más rentables son: Castillo Macmillan con 6 229 039 ejemplares, Santillana con 6 193 551 ejemplares, Trillas con 2 586 609 ejemplares, SM con 2 485 724 ejemplares y Fernández editores 2, 142 023 ejemplares.

- d) El mercado se ubica geográficamente a nivel nacional con el 90 % de los ejemplares y 10 % a nivel internacional. De los ejemplares vendidos en el país, 41.6% son distribuidos en el D.F. y Zona Metropolitana, y 58.4% se coloca en el interior de la República. De la venta total de ejemplares, 26% corresponde a gobierno, lo que representa sólo 12% de facturación. Durante 2007 los editores privados: exportaron 14.9 millones de ejemplares con un valor de venta de 68.8 millones de dólares. Importaron 19.1 millones de ejemplares con un valor de 69.6 millones de dólares. El déficit fue de 841 062 dólares.
- e) Para el sector público durante 2006, la actividad editorial de 14 editores del sector público generó los siguientes indicadores. Existió una publicación de 2 653 títulos, de los cuales 1 061 fueron novedades y 1592 fueron reimpresiones. En tanto que, existieron 175 708 824 millones de ejemplares producidos, de los cuales 1.8 millones fueron novedades y 173.9 millones fueron reimpresiones.
- f) Para la comercialización y distribución de los bienes, el catálogo conjunto que el sector editorial publicó en 2006 fue de 11 564 títulos, incluyendo un importante número de títulos del sector privado. De ese total, más de 9 mil títulos se destinaron a la venta, mientras que sólo 2 495 se distribuyeron de manera gratuita. En contraste, y en lo que se refiere a ejemplares, 97% fue para distribución gratuita y 3% se destino a la venta.

Los datos básicos o iniciales que proporciona la CANAIEM, adquieren mayor sentido de comprensión cuando son comparados en el marco del Campo Editorial Global (CEG), bajo condiciones de producción, cobertura y reconocimiento de poder. (Capital económico y capital simbólico).

Por ejemplo, el semanario francés *Livres Hebdo* y la consultora alemana *Rüdiger Wischenbart* investigaron en 2007 quiénes son los grupos editoriales más grandes del orbe a fin de dar a conocer la forma en que dichos conglomerados ponen en práctica sus

estrategias de negociaciones en distintos sectores en la edición y dentro de los distintos mercados nacionales.

A decir de las consultorías *Livres Hebdo* y *Rüdiger Wischenbart* (2007: 21)

“El resultado es el primer *ranking mundial* de la industria editorial, con base en las cifras de facturación de 2006 expresadas en millones de euros, que incluye 45 grupos establecidos en 15 países. encabezadas por las casas anglosajonas dedicadas al libro educativo y técnico. La industria editorial en español se encuentra representada sólo por la Editorial Planeta y Santillana, que ocupan los lugares duodécimo y vigésimo octavo. esta última con una facturación de 4888.80”

El listado oficial de las casas editoriales es el siguiente: (Ver cuadro 14)

Cuadro 14. Casas editoriales más grandes del orbe

Casa editorial	País	Millones de euros
Reed Elsevier	Gran Bretaña	5 851
Pearson	Gran Bretaña	5 616
Thomson	Canadá	5 108
Bertelsmann	Alemania	4 612
Wolters Kluwer	Holanda	3 693
Hachette Livre	Francia	1 975
Mc Graw Hill Educación	Estados Unidos	1 942
Reader's Digest	Estados Unidos	1 835
Scholastic	Estados Unidos	1 757
De Agostini Editore	Italia	1 607
Holzbrinck	Alemania	1 227
Planeta	España	1 015

Fuente: Datos tomados del informe Grande entre los grandes CANAIEM. 2007.

Las ganancias económicas reflejan la gran diferencia entre las casas editoriales en el orbe¹⁰⁷, lo cual implica también el lenguaje de las producciones, el idioma inglés, el

¹⁰⁷ El artículo de la CANAIEM, (2008) *Altas y bajas en la producción editorial global* da cuenta de tres estudios estadísticos: el primero, de Publisher Weekly, realizó un reporte preliminar de Browker, la empresa más importante en la generación de estadísticas sobre el mercado editorial estadounidense; contabilizando para 2007, aparecieron 246 649 títulos; el segundo estudio, lo realizó The Bookseller que reportó que Nielsen Book, principal proveedor de información estadística en el Reino Unido, señala que para 2007 aparecieron

alemán y el francés destacan en el mundo de las producciones editoriales. Así el idioma se constituye en un referente importante para poder ingresar al circuito de la lectura. Parafraseando a Gustave Flaubert cuando afirma: *que no se escribe lo que se quiere*, hoy podemos decir: *que tampoco se lee lo que se quiere*, afirmaría yo: *que se lee sólo aquello que se puede*.

Para el mercado mexicano, existe como cierta preferencia con respecto a las producciones realizadas bajo el idioma español, en específico de aquellas que se producen en España. Algunos datos que permiten identificar ciertas diferencias son:

- a) Según Pedro Huerta, director de Random House Mondadori México, señala que (2008: 15) “en México publicamos al año 8 mil novedades de interés general, mientras que en España 65 mil; mientras que para nosotros es fundamental tener muchas de las novedades españolas en nuestro mercado. los títulos mexicanos en España son más bien la excepción.” Este fenómeno de alta producción ocasionó que muchos títulos y ejemplares fueran colocados en México y América Latina como un segundo mercado con baja importancia.

Para GRANDE, O. (2008: 18) Directora General de Ediciones Siruela, se especifica que:

“Desde el punto de vista de los contenidos a la hora de plantearnos nuestra programación, evidentemente México siempre está presente cuando contratamos los derechos para el ámbito mundial en la lengua española. Por ser como ya he dicho, nuestro segundo mercado en orden de importancia, siempre, a la hora de contratar pensamos en las posibilidades de las obras, en concreto, dentro del mercado mexicano. En casi todos los casos, la respuesta es positiva porque nuestro catálogo tiende a ser muy universal y por tanto entendemos que los autores y las obras de prestigio internacional tendrán también muy buena acogida entre los lectores mexicanos, lectores cultos, sin duda con una larga tradición lectora y editorial en un mercado que, incluso en tiempo de crisis, siempre ha funcionado. Sólo en contadísimos casos, en que los que el libro a contratar pueda tener un carácter más local para nosotros, renunciamos a los derechos para México. Únicamente en este caso me permitiría hacer una pequeña consideración crítica y es la falta de oportunidades que en ocasiones los autores españoles, o determinados autores españoles todavía no muy conocidos, padecen en el mercado mexicano. Creo que merecería la pena abrir un poco esa puerta y dejar entrar autores que

115 420 títulos; finalmente el estudio del semanario francés que da cuenta de las casas editoriales más grandes del orbe.

seguro cautivarán a los lectores. al igual que muchísimos autores mexicanos han conquistado a los lectores españoles.”

- b) Para KRAUSS, E. (2008: 20) consejero editorial de Reforma: “Por cada editorial que hay en México, en España hay seis.” Las editoriales españolas presentes en México, se aseguran de contar con distribuidores que les garanticen presencia en los principales puntos de venta y que presenten adecuado servicio a los libreros y bibliotecarios... Las empresas mexicanas, distribuidoras de editoriales españolas en México no son más de veinte, o los grandes corporativos editoriales como Alfaguara (grupo prisa), Planeta, Random House Mondadori y siempre aparecen nuevas. Entre las principales se encuentran: Colofón (interés general), Grupos Libros & Editoriales (interés general y técnico), Dislibir (interés general y religioso), Tres Siglos Editores (interés general), Océano (interés general) y S. XXI Editores (interés general, cultural y científico).
- c) En México, la legislación en materia de promoción y defensa de los derechos de autor es un asunto que poco a poco va configurando su marco legal, en tanto que en España, cuentan con una normatividad eficiente, establecen políticas de precios al público, combaten la deslealtad y la piratería, y son muy escrupulosas con los propietarios de todo tipo de derechos.

De forma sintética, el CEN con respecto al CEG, es un campo subordinado a la lógica económica de los agentes e instituciones con mayor prestigio y reconocimiento, es un campo que depende no sólo de los autores, editores, consumidores, sino de la red de relaciones sociales complejas que logran articular necesidades sociales, el lenguaje y estrategias de comunicación y posicionamiento.

El CEN tiene un mercado restringido a nivel nacional en materia pedagógica, ya que el Estado mexicano garantiza la producción y reproducción de ciertas obras al interior del Sistema Educativo Nacional (SEN) en el nivel de la Educación Básica, (preescolar, primaria y secundaria) la circulación de dichos bienes ha sido regulada por la Dirección General de Métodos Educativos, organismo dependiente de la SEP, por lo que los agentes

intermediarios han sido desplazados lentamente por nuevos agentes encargados de comercializar de manera directa con las autoridades.

El consumo interno de las obras se garantiza medianamente con la participación de instituciones escolares en el mercado editorial; sin embargo, el público lector mexicano demanda nuevas formas de conocimiento. La llamada economía del conocimiento está presente en las instituciones escolares, empresas y organizaciones empresariales y sociales, por lo que el CEN tiene varios espacios o territorios semi-poblados y en algunos casos vacíos o ignorados.

El CEN sólo representa un poder pequeño en el marco del CEG, sus autores y obras no compiten en calidad y cantidad con las obras en materia pedagógica que a nivel mundial existen, es más frecuente traducir del inglés, francés o alemán al español que del español a dichos idiomas, la razón es muy sencilla, la alta producción (saberes de innovación, transferencia de conocimiento y desarrollo tecnológico) se inscribe en programas escolares de *élite* y en programas de interés de la industria y desarrollo tecnológico. México forma parte del desarrollo científico como operador de grandes programas y no como diseñador de los mismos.

La Pedagogía latinoamericana con respecto a la Pedagogía francesa o alemana, incluso la Pedagogía anglosajona, es una Pedagogía cultural de resistencia dirigida hacia modelos neoliberales en educación, agentes como Freire, Vasconi, Bernstein son recuperados por editoriales a las que garantizan un éxito dentro del mercado local o regional, pero poco estudiados y reconocidos en el marco de los editoriales europeos. Así que no todo agente con renombre ingresa al circuito del poder de comunicación, como él desearía, sino es que antes, algunas de las editoriales de mayor poder simbólico se pronuncian a su favor¹⁰⁸.

¹⁰⁸ Quizás la respuesta más clara y objetiva entre la presencia de un autor y su obra con una determinada casa editorial, sea dada, a través, del proceso de evaluación o arbitraje. El arbitraje trae consigo la presencia del especialista, quien tiene el poder para autorizar o desautorizar la reproducción de la obra, pese a que existen inconvenientes en el proceso de arbitraje aún no se ha podido conformar un proceso que disminuya o elimine ciertos vicios. A mi parecer el problema no radica en el especialista o conjunto de especialistas de las casas

5.1 El Campo Editorial presente en el Campo Pedagógico Mexicano.

En el aparatado anterior, observamos que el CEN es un espacio de juego que determina y es determinado por otro campo. en este caso el CEG. Para el caso del CPM. el CEN ejerce un poder simbólico de dominación, ya que en este espacio de juego recurren los agentes e instituciones para introducirse y perpetuarse a través de la escritura de un libro, artículo, apuntes o notas en los programas educativos o escolares vigentes.

El CPM adquiere autonomía y diferenciación de otros campos porque existen bienes simbólicos relativamente escasos de los cuales hay que apropiarse; es decir, si logramos incorporar el capital simbólico de los jugadores como elemento diferenciador del campo, nos aproximamos a imponer las leyes internas de conducción del campo, reconociendo la autoridad de lo que necesario y autorizado saber.

El CPM, en su totalidad reconoce la existencia de bienes simbólicos, siendo el CEN un campo específico que lo determina, ya que la consagración ante nuevos públicos se realiza en un espacio especializado como lo es el campo editorial.

Los agentes e instituciones pedagógicas, han reconocido el valor y poder de las casas editoriales, en sus inicios de la disciplina, la publicación de artículos fue y ha sido el recurso por el cual se han acortado las distancias entre comunidades, impuesto los saberes y transmitido la cultura. Al intervenir las formas de pensamiento, los saberes y la cultura, se han creado las condiciones necesarias para imponer y justificar la arbitrariedad cultural. Este último, es el fin de los libros, revistas o informes, entendidos como transmitir una idea, que nunca deja de ser una violencia simbólica.

Para el caso de la Pedagogía, el arte editorial coadyuvó a la configuración y dominación de la disciplina con respecto a otros saberes; su comercialización y lógica antieconómica posibilitó a sus agentes e instituciones el logro de la sistematicidad y

editoriales, sino en la posición única adoptada por dicha casa editorial, el rechazo o autorización debe estar contemplado con la réplica de sus oponentes, en tal caso el arbitraje estará completo.

cientificidad disciplinaria. Sus producciones fueron los insumos necesarios para inculcar saberes duraderos, o mejor dicho continuar con el *habitus primario* adquirido en la familia.

El papel que han jugado las casas editoriales, es un poder simbólico de consagración, ya que la comunicación con los pares, el poder de la difusión y reconocimiento en sistemas de clasificación. así como la obtención de premios en moneda o en especie, son el basamento del nombre conquistado por los jugadores.

La cultura pasa de las ideas a la concreción material de su escritura, se da cuenta de las formas de visión y actuación del mundo. de las transformaciones y variaciones de la materia, del número y sus representaciones, del hombre y su conciencia, de la historia y de los sueños, etc., coexisten tantos fenómenos susceptibles de ser escritos que el poder de la escritura se equipara al poder de la palabra hablada.

Bajo este argumento esgrimido a favor de la función social de las casas editoriales corresponde a la lógica antieconómica, aquella que se centra en el hombre, sociedad y concepción de mundo. a la lógica que no reconoce el valor monetario como fin, sino como medio de comunicación y reproducción de la cultura entre los hombres (Efecto Gutenberg).

5.2 Prensa Pedagógica en el S.XIX

Existe ya el trabajo de Moreno Gutiérrez Leticia Irma titulado: *La prensa pedagógica en el S. XIX*, trabajo que destaca la presencia de esfuerzos de agentes educativos ubicados en el marco de la educación normal e instituciones educativas, así como el papel que jugó el Ministerio de Instrucción Pública. Por su corte sincrónico la tarea de análisis abarca las postrimerías del periodo de intervención extranjera o periodo de la Reforma.

Moreno, centra su atención en la importancia que tuvo la prensa pedagógica a finales de 1980 y principios de S.XX antes del periodo revolucionario. Lo que ahí encuentra, es un campo fértil en materia de investigación histórica, haciendo de la prensa

pedagógica el objeto de estudio novedoso y poco explotado, las referencias iniciales que proporciona son los trabajos de Luz Elena Galván (2008) "*Publicaciones para niños y niñas durante el S. XIX*", María Esther Aguirre y Teresa Camarillo (2008) "*Expresión de lo educativo en el pensamiento del S.XIX*". Ernesto Meneses en su obra monumental: "*Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*", específicamente en los capítulos XVII (La educación Nacional en los albores del S.XX) y XVIII. (La educación como medio de integración nacional).

Uno de los aspectos sustantivos que Moreno señalará en este estudio está basado en la contribución y reconocimiento de revistas editadas desde la periferia hacia el centro del país, así como la fuerza y reconocimiento de revistas editadas desde el centro. Las publicaciones y sus contenidos reflejan el interés y problemática que tiene el país en materia educativa, se centran en tres grandes objetos, a saber: la educación de los niños y niñas entendidas bajo la conducción moral e higiénica de los mismos, las propuestas de corte teórico metodológico que tienen que guiar la práctica docente del maestro, en específico la comunicación epistolar entre maestros para aconsejar el proceder y resultados de ciertas técnicas y didácticas de trabajo: este segundo propósito, también se dirige a los estudiantes de las escuelas normales, y como tercer objeto, se versa sobre la Legislación, Planes y Programas de Estudio¹⁰⁹. Para esta tarea específica los dos Congresos Nacionales de Pedagogía e Higiene Escolar (1890-1891) se constituirán en los foros propicios para comunicar y conquistar la enseñanza objetiva en las escuelas públicas, así como la pretendida Unidad Nacional.

La existencia de estos tres grandes objetos sirve para confirmar la orientación de lo pedagógico como una tarea didáctica, como un saber procedimental y práctico. El oficio pedagógico o habitus de clase se constituirá bajo el amparo de la prensa que unifica visiones y el sentido de las mismas. La Pedagogía no es investigación, sino docencia.

¹⁰⁹ Moreno (2008) nos proporciona un listado de 26 publicaciones pedagógicas latinoamericanas, 3 publicaciones internacionales con las cuales mantenían intercambio algunas revistas mexicanas de fines del S.XIX (Escuela moderna y El magisterio español, Madrid, y Revue Pedagogique, Francia), y 61 revistas pedagógicas nacionales, entre las cuales destaca: México intelectual de Enrique C. Rébsamen, Boletín pedagógico órgano oficial de la Academia de Pedagogía de Toluca, la Enseñanza normal de Alberto Correa, El magisterio Nacional de Julio Hernández, el Educador mexicano de Manuel Cervantes Imáz.

Las tareas propias de la Pedagogía se constituirán en un objeto en disputa, entre el modelo Lancasteriano con respecto al modelo de la enseñanza objetiva; por ejemplo, en el estudio de Moreno: *¿Cómo enseñar a través del método de la mayéutica el tema de la industria de la piel?*, se recurre a una serie de experiencias vividas por parte de los alumnos, en las que se ponen en juego, la motivación, el planteamiento del contenido, la formulación de preguntas rectoras, la explicación de contenidos secundarios y primarios, la demostración de contenidos y el replanteamiento de nuevas interrogantes. Este modelo rompe gradualmente con la exposición memorística y no experimental del conocimiento.

La Pedagogía habrá de conquistar su autonomía en el reconocimiento del oficio de la enseñanza, ya no como transmisión de saberes, sino como problematizador de la información, del uso y sentido que tiene en su vida práctica, así como de la experimentación de lo natural. La enseñanza objetiva muy próxima al positivismo, descansa en el proceso mismo de hacer comprender bajo ciertos métodos aquellos conocimientos que le son extraños o poco familiares. La escuela lancasteriana dejará su lugar a la escuela moderna, en ella sus agentes se preocuparán por separar los saberes morales religiosos por saberes morales cívicos.

Al respecto MORENO, L. (2009: 12) escribe:

“La parte práctica de los artículos pedagógicos la encontramos en la sección denominada: metodología práctica o metodología aplicada. Es una sección valiosa para los lectores por su carácter útil, los artículos escritos proporcionaban a los maestros recomendaciones prácticas de enseñanza o mostraban formas precisas para desarrollar una lección determinada. Todas las revistas pedagógicas estudiadas contienen esta sección, en ella encontramos la descripción metodológica de algunos temas escolares; por ejemplo, el Boletín Pedagógico, hay lecciones sobre la oxidación ejercicio metodológico escrito por Margarita González alumna de 5 año de la escuela normal para señoritas. La multiplicación de fracciones sugerencias metodológicas hecha por el profesor Agustín González Plata, La sal, ejercicio escrito por la maestra de primaria Remedios Colón” (pág.12).

Los problemas educativos de fin de S. XIX, no sólo fueron documentados y estudiados en el marco de la prensa pedagógica, sino también en el marco de los Congresos Nacionales de Pedagogía e Higiene Escolar, en estos espacios las preguntas centrales giraban en torno a cuál debería ser la forma correcta u objetiva que debería seguir el

maestro para enfrentar los problemas relativos a la lectura y escritura, así como la resolución de problemas matemáticos, entre otras interrogantes.

Los Congresos fueron más que instrumentos políticos, pues la Unidad Nacional así como los contenidos que deberían lograr tales propósitos fueron dominados por pedagogos tanto nacionales como internacionales, figuras como Carlos A. Carrillo, Enrique Conrado Rébsamen, Enrique Laubscher, Rodolfo Menéndez, Daniel Delgadillo, Justo Sierra, Ezequiel A. Chávez; entre otros más constituirán los esfuerzos primarios de la Pedagogía científica y se constituirán en los precursores de otros grandes educadores mexicanos como José Vasconcelos, Moisés Sáenz y Pedro Enríquez Ureña.

5.3 La Revista Mexicana de Investigación Educativa.

La Revista Mexicana de Investigación Educativa (REMIE) del COMIE A.C. es un instrumento académico y político de información y difusión de saberes socialmente escasos en el CPM. como instrumento sirve a la clase dominante que se encuentra ubicada en posiciones opuestas a los principiantes o recién llegados, cuyo interés consiste en participar en las recompensas del juego académico presentes en CEN.

Las revistas científicas en materia de educación integran distintos saberes, siendo el pedagógico o el de la investigación uno de ellos, para el caso de la REMIE los saberes se encuentran estructurados bajo la lógica de la producción de saberes obtenidos a través de la investigación, aunque existen otros saberes que no necesariamente se constituyen como objetos centrales de dicha fuente, sino que son resultado de la lectura de libros: reseñas, editoriales, artículos temáticos, ensayos o reflexiones teórico-prácticas sobre la política y hecho educativo.

La REMIE, es un considerado por ELIZONDO, A. como (2007: 5)

“Un proyecto colectivo que centrado su interés en fomentar el dialogo y el debate sobre la producción científica en nuestro campo y ofrecer al mismo tiempo, una mirada crítica ante lo hecho. Estamos convencidos de que ello coadyuva en la formación de una comunidad científica que puede encontrar punto de identidad en torno a su quehacer y, simultáneamente,

permite la emergencia de la diferencia, condición necesaria para el desarrollo de la ciencia. Como medio de difusión de la investigación científica, busca tener un efecto significativo en las decisiones y en los juicios de los responsables de las políticas educativas del país y, a la vez, acercarse a aquellos que día a día van construyendo con su hacer la vida cotidiana del aula y la producción teórica del campo”

Para WEISS, E. (2000: 2) citando a la casa editorial del REMIE (vol. I, núm. 1996):

“La Revista Mexicana de Investigación Educativa se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa por lo que pretende ser un foro nacional y latinoamericano de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativas; abordar temas tanto con larga tradición investigativa como aquellos emergentes; señalar los espacios vacíos en la producción nacional y regional así como posibles líneas de trabajo no suficientemente transitados por los investigadores; discutir y argumentar posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas del campo de la investigación en educación; y contribuir al establecimiento y difusión de parámetros de calidad en los productos de investigación educativa”

Para el primer editor de la REMIE, RUEDA, M. (1996: 1): “Es un foro plural que propiciará el conocimiento y discusión de los paradigmas y las preferencias de los investigadores educativos.”

La concepción y propósitos de la REMIE se debate entre la lógica de privilegiar la especialización de la revista en un polo como lo es la investigación y otro dar vida a los saberes producidos desde la lógica de las diferentes disciplinas. La doble existencia de dichos planteamientos se constituye en un objeto de lucha, ya que la diferencia y autonomía de la revista servirá para consolidar el naciente CIE.

Los planteamientos de Ángel Díaz Barriga (2000) sobre el presente y futuro de las revistas de investigación educativa en México, es muy claro con respecto a la especialización de la REMIE.

Para DÍAZ, A. (2000: 405)

“En México, contamos con más sesenta revistas en educación (incluyendo las de difusión), de las cuales 24 han surgido en los noventa. Resalta la generalidad de las revistas de educación. Con excepción de cuatro casos (Química, Matemáticas, tópicos ambientales y educación superior), se trata de revistas muy generalistas, existe la posibilidad de pensar en las ventajas que podría tener una especialización temática”

Este uno de los problemas nodales y centrales de los que aún no obtienen respuesta, ya que la investigación educativa es producida por una amplia gama de profesionales dedicados a investigar lo educativo desde sus disciplinas: la formación de investigadores ex profeso sólo se realiza como contenido, saber y práctica disciplinaria en dos instituciones, el DIE-CINVESTAV con la maestría y doctorado en Investigación Educativa y con el Programa de Doctorado Interinstitucional de Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, los demás programas de doctorado y maestría en su mayoría responden al criterio de la incorporación de la investigación como elemento constitutivo de formación.

La contribución de la REMIE al CPM, se da a través de las diferentes producciones de los agentes e instituciones que participan en este espacio de comunicación y debate de las ideas pedagógicas.

Tres agentes han estudiado de manera sistemática a las producciones contenidas en la REMIE, a saber: Eduardo Weiss (2000): *Se cumplieron los objetivos, pero hace falta una nueva era*. Felipe Martínez Rizo (2000): *La revista Mexicana de Investigación Educativa y la consolidación de la investigación Educativa en México*¹¹⁰ y de Raúl Osorio (2007) *La investigación educativa en México vinculada con la práctica. La producción reportada en la RMIE*.

Para la primera obra, Eduardo Weiss (2000), comunica que su extensión de análisis al periodo de Rueda y Villa, el trabajo plural de autores, instituciones, temas y enfoques teóricos-metodológicos, se han cumplido; así como sus diferentes objetivos, al constituirse como un espacio que ha fomentado la difusión de diferentes resultados científicos; sin embargo, quedan pendientes algunos temas como la cobertura del público a quien va

¹¹⁰ En realidad existen varios artículos de editorial que hacen referencias a un conjunto de problemáticas, visiones, formas de organización, producción y difusión relativas a la RMIE. Donde destacan los trabajos de Weiss, Quintanilla, Rueda, Villa y Elizondo entre otros; sin embargo, los tres primeros estudios fecundos sobre la revista integran parte de los planteamientos elaborados por los editorialistas antes mencionados, sobresale la problemática central para los editores dos grandes temas: el primero, referido al uso e incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's); el segundo, la incorporación al mercado internacional básicamente en dos líneas, el manejo del lenguaje inglés y la incorporación de árbitros internacionales.

dirigido la revista, ya que existen otras opciones en el mercado para publicar, la razón específica que determina la cobertura de la revista, esta paradójicamente en la pluralidad temática, de ahí la recomendación e impulso que Díaz realiza a la revista, la de la especialización.

Otro de los aportes o tópicos a considerar es el anexo propuesto por Weiss, que bajo las categorías de Autores, institución, título, temas, género-métodos y técnicas describe las obras contenidas en los siete números de la revista, aplicando la misma metodología a las reseñas y a los documentos denominados: aportes para la discusión. De este anexo, destacan los siguientes datos:

- a) La revista 1 y 2 no contaron con arbitrajes, los trabajos contenidos para el número 1 son 10 artículos. 7 son elaborados por autores en forma individual y los tres restantes en forma binaria, las técnicas empleadas son de corte histórico, estadístico y observacional: etnográfica y piagetana. En tanto que, para los contenidos del número 2, nueve de doce artículos fueron escritos de forma individual, y sólo tres en forma binaria. La ausencia de un criterio de arbitraje coloca a los agentes bajo el reconocimiento de un capital social no explícito que funciona a su favor con respecto a los autores posteriores.
- b) Las revistas que comprenden el número 3 al 7, son revistas que cuentan con arbitraje, de tal forma que el contenido ha sido estudiado por pares académicos, cuyo dictamen permite ir otorgando a la revista, a los autores y a los contenidos cierto poder de autoridad en el campo. Cabe destacar que existe una buena respuesta a las convocatorias emitidas por la REMIE y un 30% de los artículos se constituyen en reserva o insumos de análisis para la comunidad.
- c) Las instituciones con mayor presencia o mejor dicho de procedencia de los autores, son: la UNAM a través de la FFyL, UPN, Ajusco, DIE-CINVESTAV, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), FES Aragón-UNAM, Centro de Investigaciones y Docencia Económica (CIDE), UAM-I, UAM-A, CIESAS, IMAS-UNAM. UAEM, consolidando el concepto centro – periferia del conocimiento.

d) El mismo Weiss documenta que el trabajo de las 7 editoriales constituyen un referente importante en la génesis y consolidación del campo, el pensamiento y apertura de Rueda y Villa al incorporar y abrir la participación de distintas instituciones y agentes al frente de la Revista. como lo fue el comité editorial. (a la postre se creará el Consejo Editorial de la REMIE) se constituirán en el referente más importante para ir estructurando el CIEM. Pero como lo señala acertadamente Weiss, los retos y compromisos que deberá enfrentar la REMIE, tienen que ver con su profesionalización; es decir, el ingreso al circuito nacional e internacional de la evaluación de las revistas, el financiamiento y la incorporación de árbitros internacionales, entre otros factores.

La visión en conjunto que tiene Weiss sobre la REMIE, a partir del corto periodo de análisis concuerda con lo reportado en 2005, al enjuiciar el trabajo de sus antecesores, poco tiempo después le corresponderá la conducción de la revista¹¹¹.

Para la segunda obra Felipe Martínez Rizo (2000), la REMIE se ha constituido en un elemento indispensable para la constitución del CIEM, al señalar que la constitución del mismo, depende de lo que él llama: *capacidad instalada*, de hacer IE, entre estos se puede mencionar:

A decir de MARTÍNEZ, F. (2000: 1)

“Asociaciones profesionales académicas en las que se agrupen investigadores, más allá de sus instituciones respectivas; mecanismos de comunicación efectivos –entre los que sobresalen

¹¹¹ Existe un artículo de Weiss (2005) titulado: *La Revista Mexicana de Investigación Educativa*, en el cual sin ser considerado un informe formal de labores, proporciona un conjunto de datos estadísticos que dan continuidad al artículo anterior, sobre: *el Cumplimiento de los objetivos, pero hace falta una nueva era*; este documento en forma crítica, informa sobre su gestión al frente de la revista como editor, donde menciona y muestra el capital cultural y reconocimiento de diferentes agentes que integran el comité editorial, agentes nacionales e internacionales, aumentando la presencia regional; otro de los cambios notables tiene que ver con el aumento de los artículos y la periodicidad de la revista pasando de tres a cuatro números por año, el número de páginas, pese a existir cierto rigor al considerar que un artículo científico no debe exceder 9000 palabras. Pero el salto cualitativo que le tocará enfrentar a Weiss no se reduce a dar respuesta a la cobertura y pluralidad temática, sino al ingreso a las políticas de reconocimiento cultural objetivado en los *index de citación científica*; es decir, el reconocimiento y financiamiento que proporciona el CONACyT a las revistas científicas que cubren un nivel de aceptación y calidad. De esta forma el poder simbólico de la revista es un producto que tiene precio o reconocimiento denominado: capital económico, bajo esta lógica su gestión cobrará sentido por validar el poder de sus agentes e instituciones.

las publicaciones periódicas especializadas- mediante las cuales los productos de investigación se difundan y se sometan a la crítica de los pares.”

La afirmación relativa a la importancia de las comunidades científicas conlleva a la planificación y rentabilidad de la RMIE, ya que su presencia en el campo debe contribuir en específico al posicionamiento dentro del campo de la naciente comunidad del COMIE A.C.

Martínez Rizo. nos advierte de los problemas que se encuentran en el campo editorial de una revista, clasificándolos en cualitativos y cuantitativos. Con relación a los aspectos cuantitativos, existen cuatro cuadros estadísticos sobre: cuadro 1. Los primeros 8 números de la RMIE. Datos básicos, cuadro 2. Temas de artículos de investigación de la REMIE, cuadro 3. Referencias bibliográficas en los artículos de investigación de la REMIE números de 11 a 7, y cuadro 4. Temas de aceptación y rechazo de originales enviados a la REMIE.

De manera general destacan los siguientes datos.

- a) Con respecto a los datos básicos, se puede afirmar a decir de MARTÍNEZ, F. (2000: 3) “que el contenido de la revista ha consistido básicamente en artículos de investigación, como es su propósito, y que el material publicado en los ocho números es importante. Sin embargo, es visible una disminución en el total de artículos de los dos primeros números siguientes, tendencia a la baja que debe llamar la atención.”
- b) Para los temas de artículos de investigación de la REMIE, la producción mayor recae en temas como Historia de la educación (7), Políticas e instituciones de educación básica (7), Políticas e instituciones de educación superior (5), Académicos (5) y Teoría Educativa (5), siendo los temas de Educación rural (1) y Educación de adultos los menos abordados.
- c) Para las referencias bibliográficas en los artículos de investigación de la REMIE números de 11 a 7, y temas de aceptación y rechazo de originales enviados a la REMIE. Según MARTÍNEZ, F. (2000: 4) “Existe el registro de una bibliografía abundante, actualizada y que combina fuentes nacionales y extranjeras. Como

siempre las cifras globales ocultan fuertes diferencias, explicables principalmente por las exigencias propias de los diversos temas [...] Debe señalarse que de los 756 autores, 11 no trabajan en México, pero de estos últimos los trabajos de cinco aparecen en el último número.” Con respecto a uno de los indicadores de calidad a considerar en la cantidad de artículos recibidos, se informa que existe un criterio de aceptación o rechazo, para el primero, significa que lo escrito es publicable; es decir, tiene el aval de una comunidad de expertos que legitiman las ideas en cuestión; en tanto que para el segundo, lo escrito no es publicable, bajo el criterio de tasa de rechazo. Un 50% de la producción que recibe la REMIE, es clasificado bajo este concepto, lo que quiere decir que la comunidad científica no aprueba dichos saberes.

Sobre este último indicador, no existe datos confiables de los artículos, temáticas, autores e instituciones que han sido rechazadas, también se desconoce si el criterio de tasa de rechazo considera sub criterios como: rivalidad entre el autor y el dictaminador, el desafío temático sobre las verdades de una disciplina o la denuncia de intereses de un grupo o comunidad con respecto a la pertenencia a tal o cual comunidad científica. Lo que se dictamina actualmente bajo tasa de rechazo no aparece documentado, negándose el derecho de réplica. Lo que me provoca que me interrogue, ¿por qué no se devuelven los trabajos a sus productores y sí se resguarden formando parte de su archivo muerto, como sucede en otras revistas?

En el escenario inmediato de la RMIE, para Martínez Rizo, su ingreso a un circuito de mayor calidad, está determinado por la evaluación y apoyo económico que puede obtener la Revista, se encuentra clasificada como aprobada o Revista de Excelencia, por el Consejo Nacional de Investigación Educativa. Reto que enfrentará Eduardo Weiss.

Para la tercera obra, señala Osorio Madrid¹¹² (2007) que la necesidad de contar con una agenda en materia de investigación educativa se constituyó en una estrategia de unidad,

¹¹² El trabajo de Osorio en materia teórico-metodológica está basado con la presencia de analistas denominados *gate-keeper*, aunque para Osorio existe una diferencia entre analista y *gate-keeper*, dada por la

en la que se ubicaron proyectos estratégicos que respondieran a las problemáticas específicas de cada región y en particular a la atención de los problemas de difusión, no sin antes advertir la existencia de un polo sobre la IE.

A decir de OSORIO. R. (2007: 766)

“El resultado de esta tarea puede mostrar que los investigadores publican documentos sobre temáticas que no interesan a los usuarios o que no abordan los problemas educativos prioritarios sino los que consideran convenientes de estudiar, pero también puede suceder que sí exista una correspondencia entre lo investigado y lo requerido por los usuarios”

Osorio enmarca la producción de la RMIE durante el periodo 1996-2004, donde destaca a partir de una serie de cuadros estadísticos los siguientes valores:

- a) Las investigaciones totales del periodo 1996 a 2004, fueron de 113 artículos, siendo el año de 1996 el mayor número de publicaciones con 22 artículos, y el año 2000 el de menor publicación con 6 artículos.
- b) La concentración de agentes y temáticas educativas estudiadas se realiza en el nivel de la Educación Básica con 40 artículos, siendo la Educación Superior con 32 artículos el nivel con mayor producción, en contraposición sólo los estudios de posgrado, con 1 artículo y educación de adultos con 2 artículos los menos estudiados.
- c) Con respecto a la cobertura, la producción es nacional con 38 artículos reportados, en tanto que de carácter institucional es de 31 artículos, sólo existe 1 artículo de carácter latinoamericano. Se puede afirmar que existe el problema de la endogamia académica, la producción es local, para su consumo interno.

posición en el marco de la producción editorial, considero que los dictaminadores (analistas) actúan bajo las dos lógicas del mercado de los bienes simbólicos - la comercial y la económica - por que el gate-keeper, se convierte en un vigilante de la producción, al permanecer en el campo a la espera de la presencia de ciertos bienes que deberán evaluar, en tanto que, el analista construye categorías según el principio de visión y división dentro del campo, que no es otra cosa que la militancia dentro de campo editorial. En resumen el gate-keeper y el analista son uno mismo, porque ellos justifican y validan la relación entre el productor y el consumidor. Ambos tienen una relación orgánica con las instituciones y así el principio de diferencia que se pretende mostrar entre ambos desaparece.

- d) Con respecto a la metodología utilizada. se puede mencionar que los agentes privilegian la metodología documental con 57 artículos, la entrevista y la etnográfica con 11 artículos respectivamente, siendo las metodologías de interpretación. diagnóstica y de validez con 1 artículo las de menor presencia. Este dato es muy revelador en torno a las formas de hacer y entender la investigación educativa. si es correcto. las metodologías blandas toman distancias de los metodologías duras acuñadas en el marco de las ciencias naturales, por lo que las ciencias sociales, en materia epistémica y metodológica empiezan a conquistar ciertos grados de autonomía con respecto al positivismo científico.
- e) El tema de cuantificación sobre los agentes dedicados a la IE. es tan incierto y complejo, para Osorio, tomando cuatro bases de datos; registra un total aproximado de 300 agentes: según la Red de Investigadores Educativos (REDIE), tiene registrados 208; según el COMIE, tiene registrados 251; según el estudio de Colina/Osorio 336; y según el SNI-CONACyT, tiene registrados 295 agentes.
- f) Según las áreas temáticas que promueve la REMIE, existen 21 artículos en la línea seis: Educación. políticas, trabajo, Ciencia y Tecnología; 18 artículos en la línea uno: Sujetos, actores y procesos de formación; 17 artículos la línea cuatro: en Didácticas especiales y medios; 16 artículos en la línea tres: Aprendizaje y desarrollo. No habiendo evidencia de producción alguna en la línea cinco: Currículo.

La REMIE, ha contribuido desde la visión de los tres autores antes mencionados a la constitución del CIEM. El poder de la comunicación, es un poder de homogenización de los saberes y de las prácticas. Contar con una revista sólida, acreditada y de excelencia no es fácil, ya que los obstáculos que debe sortear implican la identificación de debilidades de toda la estructura institucional. Lo curioso de esta revista, es que no forma parte de una institución en específico y a la vez recurren a ella, la mayor parte de las IES, de donde provienen sus agentes.

5.4 La Revista Perfiles Educativos.

Otra de las revistas con mayor peso y tradición en el campo educativo y en específico en el CIEM, es la Revista Perfiles Educativos (RPE) que edita la UNAM. Esta revista goza de un alto prestigio y reconocimiento por los agentes e instituciones dedicadas al estudio y análisis de los problemas en materia educativa. su reconocimiento ha sido obtenido a lo largo de más de tres décadas de trabajo, su consulta es casi obligada para quienes se inician en las actividades propias de docencia e investigación.

Consultando a los expertos de esta revista, encontramos que existen artículos que detallan el trabajo de la revista, a saber: Rojas (2005) "Análisis preliminar de temas emergentes", Paniagua (2005) "Las revistas de investigación científica y perfiles educativos" y Torres (2005) "perfiles educativos: Análisis de sus autores y temas desde 1978 hasta diciembre de 2003".

El primer trabajo de ROJAS (2005: 184)

"Consiste en analizar la capacidad prospectiva de la revista Perfiles educativos para tratar temas emergentes en educación. Entendemos aquí por capacidad prospectiva a la respuesta en el tiempo a cambios teórico, conceptuales o paradigmas que se han manifestado o que están por ocurrir. Llamaremos temas emergentes a los que dan cuenta de novedades fácticas o teóricas, escasamente tratadas y cuyo ulterior desarrollo conducirá a una definición nueva del campo de estudio."

El argumento que justifica el trabajo de Rojas, esta dado por la movilidad e innovación de los agentes e instituciones, ya que cada uno de ellos, imprime al interior de sus comunidades científicas la búsqueda de nuevas formas de saberes y sus procesos de ordenamiento, estableciendo vínculos interdisciplinarios que permiten modificar sus objetos de estudio, privilegiando la capacidad para plantear y resolver nuevos o viejos problemas; así como de una revista con su capacidad para comunicarlos¹¹³.

¹¹³ La metodología empleada por Rojas en la selección de temas emergentes resulta novedosa porque hay un trabajo colaborativo y de alta comunicación entre el Comité editorial, la dirección de la revista y el editor, cuyo fin consiste en mejorar o aproximarse a la noción de prospectiva. Esta estrategia en el campo editorial empieza a ser considerada como una acción inteligente de apertura de mercado, no dejando sólo al editor como responsable de la decisión de lo publicable.

¿En qué consiste la metodología empleada por Rojas? y ¿cómo le sirve a la RPE para su posicionamiento en el circuito editorial?

Señala el mismo ROJAS (2005: 184)

“Para dar con los temas emergentes, efectué una revisión cuidadosa de todos los artículos publicados en la actual tercera época (desde el número 76-77, hasta el número 108). Elegí aquellos que abordaban nuevas temáticas, redefinían el campo o reconstruían su objeto, considerando las líneas de investigación del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), en primera instancia, y, posteriormente, las tendencias de las principales revistas de educación. Luego procedí a establecer los ejes conceptuales y metodológicos de cada uno de los trabajos seleccionados. Así obtuve 42 trabajos que inicialmente consideré dentro de los temas emergentes. Luego contrasté mi lista con los del Colegio de San Luis Potosí y con la Universidad Complutense de Madrid. Por último, reduje más mi lista al consultar el número de ocurrencias temáticas en las poblaciones catalogadas por el Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), con los que obtuve los 32 trabajos finales.”

La metodología empleada por Rojas, hace referencia al método de clasificación comparativa, haciendo especial énfasis en las diferencias, cada diferencia habla de los límites del campo. El CIE tiene esta lógica de crecimiento, cada diferencia se constituye en fronteras del conocimiento; sin embargo, no todas las fronteras son bien recibidas al interior de las comunidades científicas, ya que la fuerza con la giran alrededor del núcleo de verdades científicas puede ser considerada como una fuerza extraña o poco reconocida. Si los agentes e instituciones se alejan del centro o no son atraídas por la fuerza central de la comunidad científica, se corre el riesgo de ser desconocidos como miembros del campo¹¹⁴.

Los temas emergentes según Rojas son: Internacionalización de la Educación. Globalización, Gobierno y administración universitaria, Reformas educativas, Calidad de la docencia y la investigación, Política y democracia en educación. Participación social, Desafío de las nuevas tecnologías. Competencias. Innovación educativa. Didácticas específicas, Diversidad, derechos humanos, multiculturalidad, género y educación, y Prospectiva. (Ver cuadro 15)

¹¹⁴ La noción de centro-periferia se ha estudiado bajo el modelo sociológico de la distribución del poder bajo la concepción de Foucault; es decir, todo poder se encuentra diseminado, en este modelo mientras más cercanos al centro mayor será la fuerza o atracción a la toma de decisiones favorables, en tanto la ocupación de distancias lejanas con respecto al centro, menor serán los beneficios con los que cuentan los agentes e instituciones.

Cuadro 15. Temas emergentes de la RPE.

Temas emergentes/artículos	Autor	Ejes conceptuales	Fecha de publicación
Internacionalización de la educación. Globalización			
a) Los organismos internacionales y la educación en México.	Alma Maldonado	Problemas de la globalización. evaluación de calidad	Número 87 (2000)
b) Libertad académica: realidades y cambios en el ámbito internacional.	Philip Altbach	Educación superior. control. regimenes. democracia.	Número 88 (2000)
Gobierno y administración universitaria			
a) Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la ES	Imanol Ordorika	Sociología política, procesos políticos en educación superior	Número 91 (2001)
b) Modernización incierta: un balance de las políticas de educación superior en México.	Roberto Rodríguez y Hugo Casanova	Políticas educativas en México. reformas educativas, historia de la educación	Número 107 (2005)
Reformas educativas			
a) De la reforma a la innovación, La universidad de nuevo necesaria.	Axel Didriksson	Reforma universitaria, universidad pública, expansión - contracción.	Número 101 (2003)
b) Evaluación y reforma de la educación superior en América Latina	José Dias Sobrinho	Reformas, sistemas educativos, cambios.	Número 108 (2005)

<p>Calidad de la docencia y la investigación.</p> <p>a) La investigación educativa en la UPN.</p> <p>b) Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia.</p>	<p>Pablo Latapi</p> <p>Edna Luna y Mario Rueda</p>	<p>Criterios de calidad, recomendaciones de política institucional, evaluación externa</p> <p>Posgrados, docentes, opinión de estudiantes, evaluación, estudio de caso.</p>	<p>Número 78 (1997)</p> <p>Número 93 (2001)</p>
<p>Política y democracia en educación. Participación social.</p> <p>a) El discurso cívico en la escuela</p> <p>b) La participación de la sociedad en la definición de políticas públicas de educación: caso: el Observatorio Ciudadano de Educación.</p>	<p>Aurora Elizondo</p> <p>Pablo Latapi</p>	<p>Derecho a la participación, educación primaria, registro etnográfico, multiculturalismo.</p> <p>Crítica de las políticas públicas, participación de la sociedad en políticas educativas, nuevos conceptos de sociedad civil, ciudadanía y democracia.</p>	<p>Números 89-90 (2000)</p> <p>Número 107 (2005)</p>
<p>Desafíos de las nuevas tecnologías.</p> <p>a) Herramientas tecnológicas en el desarrollo de sistemas de representación para la resolución de problemas.</p>	<p>Manuel Santos y David Benítez</p>	<p>Estudiantes del nivel medio superior, modelos de representaciones, resolución de problemas.</p>	<p>Números 100 (2003)</p>

<p>Competencias.</p> <p>a) La composición y comprensión del discurso escrito desde el paradigma histórico - cultural.</p> <p>b) El diario académico: una estrategia para la formación de estudiantes reflexivos.</p>	<p>Gerardo Hernández</p> <p>Pablo Vain</p>	<p>Discurso escrito. texto, composición, lectura, construcción de significados.</p> <p>Articulación teoría – práctica; desarrollo de habilidades, posgrado</p>	<p>Números 107 (2005)</p> <p>Número 100 (2003)</p>
<p>Innovación educativa. Didácticas específicas.</p> <p>a) Kuhn y el aprendizaje del evolucionismo biológico.</p> <p>b) Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa</p>	<p>María Cristina Hernández y Rosaura Ruíz</p> <p>Colin Lankshear y Michele knobel</p>	<p>Ideas previas, aprendizaje de la Biología, enfoque histórico epistemológico, deficiencia en la didáctica.</p> <p>Único en su tipo</p>	<p>Números 89-90 (2000)</p> <p>Número 87 (2000)</p>
<p>Diversidad, Derechos humanos, multiculturalidad, género y educación.</p> <p>a) La epistemología de la diferencia en la formación educativa.</p>	<p>Anita Gramigna</p>	<p>Epistemología, nociones sobre lo marginal, diferencia, alteridad, ética. Único en su tipo.</p>	<p>Números 108 (2005)</p>
<p>Representaciones sociales.</p> <p>a) La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México.</p>	<p>Juan Manuel Piña y Yazmín Cuevas</p>	<p>Agentes educativos, sujetos, modalidades metodológicas en México.</p>	<p>Números 105-106 (2004)</p>

Prospectiva.			
a) Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el S.XXI.	Ernani Lampert	América Latina, Foro mundial de educación de Dakar. desafíos para el futuro, países en vías de desarrollo	Números 101 (2003)

Fuente: Datos sistematizados del artículo: Perfiles Educativos, Análisis preliminar de temas emergentes.

El cuadro 15, denominado: *Sobre los temas emergentes de la RPE*, nos muestra con precisión, la presencia de agentes con cierto prestigio en el CIEM, como lo es, Axel Didriksson, Juan Manuel Piña, Pablo Latapí (q. p. d.), Aurora Elizondo, Mario Rueda; que bien pueden ser considerados por su posición como agentes e instituciones de *centro*, dejando el lugar de *periferia* a los agentes tales como: Ernani Lampert, Anita Gramigna, María Cristina Hernández, Alma Maldonado, entre otros.

El segundo trabajo de PANIAGÜA, E. (2005), inicia con el señalamiento de la importancia que tiene las revistas científicas en el marco de la difusión de sus resultados y de la manera en que llegamos a ellos. Con esto Paniagua, confirma la importancia que tiene para el CIE y para cualquier otro campo simbólico, la difusión de las actividades científicas, constituyéndose así en el centro del quehacer editorial.

Para PANIAGUA, E. (2005: 167)

“Una revista científica tiene como primer objetivo la difusión de la investigación. Ana María Cetto comenta que los editores de estas revistas debemos considerar sus principales cualidades: permiten abrir nuevas líneas de investigación, se convierten en vías de expresión del desarrollo de la comunidad científica, permiten la formación de científicos jóvenes, sea como lectores, autores, árbitros o editores, y dan a conocer la producción científica en el país y en el extranjero”

El trabajo correspondiente a TORRES, M. (2005), ha sido detallado previamente, por lo que se recomienda consultar dicho apartado.

5.5 La Jornada.

El periódico *La Jornada* es un medio de comunicación impresa de circulación nacional, el reconocimiento a sus artículos, reportajes e investigaciones en los diferentes campos de la vida cultural, tanto nacional como internacional, lo convierten en un instrumento ideológico de amplio poder simbólico. Existen diferentes periódicos a nivel nacional, que bien pueden ser considerados como referentes necesarios para informarse en el campo cultural; pero, será el criterio de especialización en el CPM, que lo convierte en referente obligado para todo agente e institución interesada en el campo.

En su Departamento comercial, figura para el periódico *La Jornada*, la producción y circulación de más de veinte libros, audio casetes y CD's, entre otros bienes. Destaca en su sección de libros, el documento denominado: *Anuario educativo mexicano 2000: visión retrospectiva. Tomo I y II*. Coordinado por Guadalupe Teresinha Bertussi.

Algunos de los autores, y sus temáticas contenidos en dichos anuarios son: (ver cuadro 16)

Cuadro 16. Autores y temáticas según el Anuario Educativo Mexicano: Visión retrospectiva 2001-2002, según el periódico La Jornada.

AUTOR	TEMÁTICA
María de Ibarrola	Panorama general de la educación en el año 2000 (Hemerografía)
- Sylvia Schmelkes	La educación básica en la prensa nacional durante el año 2000 (Hemerografía)
Nicanor Rebolledo	Educación indígena y neozapatismo (Hemerografía) -
Carmen Campero	En la encrucijada: avances, retos y perspectivas de la educación básica de personas jóvenes y adultas (Hemerografía)
Ana María Prieto	La educación Media Superior en México (Hemerografía)
Roberto Rodríguez Gómez	Política de Educación Superior en México (Hemerografía)
Axel Didriksson	El 2000 en la Universidad Nacional Autónoma de México: un año de cambios

	sin cambios (Hemerografía)
Guillermo Villaseñor	Detrás de la noticia: la Universidad Autónoma Metropolitana en el año 2000 (Hemerografía)
Carlos Topete	Panorama y perspectivas del Instituto Politécnico Nacional en el año 2000 (Hemerografía) -
Alma Herrera Márquez	Las instituciones de educación superior estatales: entre la incertidumbre y la renovación (Hemerografía)
Sergio Martínez Romo	La educación superior privada en México contemporáneo (Hemerografía) -
Axel Didriksson	Retomar la obsolescencia: el caso de las universidades tecnológicas (Hemerografía)
Guillermo Garduño	La educación militar en México (Hemerografía)
Margarita Noriega	2000, año de promesas, de demandas, de luchas y negociaciones por mayor financiamiento educativo (Hemerografía)
Gustavo Viniegra	Ciencia, educación y sociedad (Hemerografía)

FUENTE: Datos tomados del Anuario Educativo Mexicano 2000: Visión Retrospectiva Tomo I.

El Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva, pone a disposición de la comunidad educativa, de los académicos en general, de funcionarios políticos y de dirigentes y administradores de la educación pública y privada una herramienta invaluable. Introduce también el análisis de destacados especialistas. Todo esto ofrece un panorama completo del debate educativo en México.

5.5 Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE)

Con respecto al Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE), se puede señalar los siguientes datos: su constitución se originó en el marco de la sociedad civil; siendo un campo emergente fuera de la vida de las IES.

A decir de HAMUI, M. (2009: 619) “Sucedió cuando un grupo de ciudadanos, la mayoría investigadores interesados en los problemas de la educación, tomaron la iniciativa de crear una instancia social de vigilancia de los temas de desarrollo educativo, especialmente de las políticas gubernamentales en el sector.”

Profundiza el mismo HAMUI. M. (2009: 619)

“Para poder expresar por qué OCE es una organización civil con voz crítica recurri a los documentos y ensayos en los que los miembros nos hemos planteado algunas cuestiones fundamentales que atañen a su identidad, historia, fines específicos, formas y procedimientos de participación y otros temas que abren dilemas para su desarrollo.

Este análisis también me ha permitido reflexionar en qué medida este grupo de investigadores cumple con las características de ser organismo de la sociedad civil, dadas las modalidades específicas que adquiere su participación ante el hecho de que pretende incidir en las políticas públicas sobre la educación a través de la reflexión, la crítica independiente y el diálogo con las autoridades educativas, demandando esclarecimiento de sus políticas y acciones o el cumplimiento de metas prometidas; buscando conjuntamente con ellas propuestas pertinentes.”

Entre los elementos distintivos que claramente marca la OCE como punto de separación con la lógica económica pura o mercantil, se encuentra el desinterés por la remuneración de sus servicios, y se coloca en el polo opuesto en la lógica antieconómica, amparada bajo la organización de la sociedad civil.

HAMUI. M. (2009: 619)

“Entre las características que nos distinguen como organismo de la sociedad civil están que las actividades que realizamos no son remuneradas y que la mayoría de los miembros e impulsores del Observatorio somos investigadores de la educación, por lo cual nuestra participación, que es a partir de la sociedad, está marcada por la capacidad para aportar un conocimiento especializado a la discusión de los asuntos educativos y, esencialmente, a las políticas gubernamentales en este campo.”

Sin embargo, se observa que el OCE está directamente relacionado con los intereses que patrocinan la Fundación Ford y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la educación de la UNAM. La OCE está constituida por diferentes profesionales en el campo, distintivos en el terreno de la investigación educativa, siendo Mery Hamui Sutton su presidenta, este agente proviene del Departamento de Sociología, e integrante del área de sociología de las Universidades de la UAM-Azacapozalco. Los elementos que les permiten generar una unidad de estilo en el ejercicio de sus prácticas, está basado en tres ejes: Poseer estructura de organización, llevar a cabo acciones y poseer una producción de campo.

El quehacer de la OCE se ha constituido en un punto de referencia basado en la crítica y el análisis hacia quienes tienen por función organizar y coordinar las políticas a

nivel nacional en materia educativa, en particular, se orientan hacia la SEP y el gobierno de las universidades.

Al ser el Estado mexicano, uno de los jugadores dentro del CPM con mayor monopolio sobre los agentes e instituciones, se deduce con relativa facilidad que la crítica va dirigida hacia aquellos aspectos sustantivos que en materia cualitativa y cuantitativa, el Estado no ha podido dar una respuesta satisfactoria a la luz de las investigaciones y reportes que promueve la OCE.

A decir de HAMUI, M. (2009: 622-623)

“Entre las pautas que predominan en torno a los comunicados sobresale que casi todos concluyen con varias preguntas dirigidas a las autoridades educativas, en relación con el tema tratado. Hemos interrogado a la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre los avances en materia de participación de la sociedad en la escuela y las razones por las que no se había instalado el Consejo Nacional de Participación Social; también sobre la disminución del gasto por alumno en el presupuesto educativo federal y varias omisiones importantes que advertimos en el programa de la SEP.

Asimismo, planteamos varias interrogantes sobre la conveniencia del proyecto de las universidades tecnológicas y cuestionamos el impacto de los programas compensatorios. Sobre la educación superior señalamos la grave disminución de su presupuesto federal y preguntamos las razones de esta medida. Por último, planteamos preguntas específicas respecto de la descentralización y la evaluación educativas, problemas que, a pesar de formar parte de la agenda educativa de la actual administración, nos parecen insuficientemente resueltos.”

El poder, que representa la OCE, recae en el capital particular de los agentes que la integran, así como el capital global de cada uno de ellos. Cada uno de estos capitales, se ven incrementados, por la fuerza social o reconocimiento simbólico propio al interior del CIEM, ya que dichos agentes e instituciones, forman parte de redes académicas o redes de investigación.

La fuerza de dichas redes, están asociadas en el CEM, por la publicación de dos libros: *La educación en México. una propuesta ciudadana* y *La educación preescolar: ¿hacia dónde debería dirigirse la política educativa?*, ambos con editorial Santillana. Está en preparación el tercer libro sobre la participación social en la educación. En cuanto a los *Comunicados* hay cuatro volúmenes con la compilación de los mismos; durante estos 10 años se han difundido 190 comunicados que se han difundido en diversos medios

periodísticos como *La Jornada* y *Diario Monitor*. Actualmente publicamos nuestros materiales en dos medios de circulación nacional: los debates, en la revista mensual *Este País* y los artículos editoriales sobre temas coyunturales relacionados con la educación, quincenalmente, en *El Financiero*. También se han editado memorias de los 25 foros celebrados desde la fundación.

En materia de comunicación y participación real, se destaca, a decir de HAMUI, M. (2009: 625)

“En los foros ciudadanos que organizamos anualmente se busca propiciar debates, obtener consensos y formular propuestas sobre diversos aspectos de la realidad educativa mexicana, además de promover la participación ciudadana y la generación de nuevas propuestas en beneficio de la educación. La temática de estos foros han sido “Formación y actualización de docentes”, “Educación, ciudadanía e interculturalidad”, “Educación preescolar”, “Participación social”, “Análisis del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y el Presupuesto Educativo 2008” y, el más reciente, sobre el tema de “La Alianza por la Calidad de la Educación y la Norma Oficial Mexicana”. Algunos se han realizado en diversas entidades del país para analizar y discutir los principales problemas educativos que aquejan a las regiones, promoviendo la formación de capítulos estatales en los que académicos, investigadores y especialistas en educación se han sumado al trabajo de Observatorio.”

El trabajo que ha realizado la OCE, es un referente obligado para todos los agentes e instituciones del CPM, sus debates centrales radican no sólo en la posición o visión de la crítica que emiten sus miembros, sino que dichos agentes e instituciones de la OCE, se encuentran esclareciendo uno de los conceptos y ejes centrales de toda crítica que consiste en su acción o participación de aquello que critican. En palabras de Néstor Santos Ríos: *Toda protesta, debe derivar en una propuesta de trabajo* o, si se quiere expresar en términos filosóficos, señalaríamos que: *Lo que los filósofos han realizado a lo largo de mucho tiempo es, intentar explicar, comprender e interpretar la realidad, cuando en realidad lo que se trata es transformarla* (Tesis de Fouerbach).

Lo que la OCE ha demandado y demanda actualmente es, la capacidad de ser considerados en la toma de decisiones sobre las políticas del Estado en materia educativa. el pensamiento de Pablo Latapí, citado por HAMUI, M. (2009: 629-639) dice:

“Que una política gubernamental ideal, en una sociedad democrática, sería aquella que toma en cuenta los intereses de todos los segmentos de la sociedad, a satisfacción de todos ellos;

asi responderia a esos intereses, identificando a los *stakeholders* (o portadores de intereses), que son los sujetos sociales que tienen un legítimo interés en la educación nacional; la tarea de un gobierno democrático consistiría en negociar con ellos y conciliar sus puntos de vista; sería más un intermediario que una autoridad que se ajustara a un programa propio. Sin embargo, los intereses de los *stakeholders* deben conciliarse con el propósito del Estado, en el supuesto de que éste obedece a valores éticos de equidad y justicia social.

En este sentido, tendría cabida el conocimiento especializado de los investigadores de la educación, pues prestarían un servicio útil a las políticas públicas si ayudaran a esclarecer quiénes son los *stakeholders*, cuáles son sus bases de poder e intereses y cuáles los ámbitos en que las negociaciones podrían tener éxito en cada asunto. Especialmente, podrían argumentar a favor de aquellos sectores que tienen legítimos intereses educativos pero que carecen de voz para urgir su atención”

En síntesis podemos afirmar que el poder de la OCE es un poder social inscrito en la *Pedagogía pública*, entendida ésta, como una política pública que permite enseñar y aprender las formas de educabilidad del hombre, tanto de la práctica formal, como de las prácticas informales. La Pedagogía pública es, un componente específico de la educación formal, en la que los miembros que la constituyen son responsables de la organización y funcionamiento del centro educativo. La OCE, ha centrado su quehacer bajo la noción de la Pedagogía pública, ya que su crítica trastoca los componentes político, científico y social de lo que está en disputa por ser objetos que revisten de interés.

La OCE, es un gran jugador dentro del CPM, colocado en el polo de la investigación, orientada a intervenir en la toma de decisiones de la política educativa, su quehacer práctico se inscribe en el poder del reconocimiento de la comunidad científica que adopta y valida la crítica como arma, y bien, intercambiable, ya que el Estado mexicano, recibe el conjunto de críticas y acciones provenientes de la OCE y otras organizaciones civiles para justificar, validar y en ocasiones, imponer su arbitrariedad cultural.

La OCE, es una organización civil especializada en materia educativa, su fuerza está en función de las relaciones en el campo editorial con revistas, periódicos o editoriales que han tomado como objeto central, el análisis y disputa de las políticas públicas que del Estado emanan. Su posición y toma de posición recae en el poder simbólico de la firma de sus agentes e instituciones, poco se conoce de la elaboración de propuestas de carácter técnico pedagógicas o diseño de políticas o modelos de evaluación integrales, que se hayan difundido en la comunidad científica educativa, como respuestas inmediatas a las acciones

planteadas por el Estado mexicano. De tal forma que, parece que su acción estratégica, está supeditada como una acción de reacción a la acción del Estado.

La fortaleza que posee la OCE, ninguna otra organización de la sociedad civil, en materia educativa la posee, ni siquiera el COMIE. ya que, han abordado una meta muy valiosa de un poder emergente como lo es la sociedad civil. Este capital social retraduce las demandas de un cuerpo especializado como lo es la OCE, en manifestaciones de aceptación y rechazo de las políticas públicas, ya que la sociedad civil, es un nuevo público ganado fuera de los foros académicos e instituciones legítimas del Estado, donde estos grupos sociales poseen cierta autonomía relativa con respecto del poder estatal, y la agenda que posee el Estado (en materia educativa) es distante en tiempo y contenido con las agendas de las organizaciones educativas. De tal forma que es entendible la crítica hacia el poder estatal, porque la arbitrariedad cultural o violencia simbólica que se impone desde el Estado, no alcanza a permear de manera suficiente y necesaria otras formas de organización y expresión de la cultura; es decir, la relativa autonomía de las organizaciones civiles como la OCE, descansan en el saber especializado de los investigadores y en el poder de legitimación y reproducción de quienes reconocen y perciben este nuevo poder, el poder de la organización social.

CONCLUSIONES.

Las conclusiones que se presentan no sólo se refieren a los resultados obtenidos y plasmados a lo largo de la obra, sino que, también profundizan en los conceptos, nociones y prácticas que habían permanecido en el inconsciente de la disciplina, así como e los jugadores que participan en el CPM.

Para su ordenamiento lógico consideré oportuno agruparlas en tres grandes dimensiones: el proceso de objetivación del investigador, el conflicto de los agentes e instituciones (jugadores del campo), particularmente normalistas versus universitarios, y las especies de capital¹¹⁵.

Al ocupar estas dimensiones, fui reconstruyendo mi práctica u oficio como investigador educativo, investido de todas las formas posibles de la búsqueda de reconocimiento, ya que, mi actuación se definió por el interés que representan las recompensas que están en disputa en el espacio de juego, siendo el CPM un campo fértil, poco explotado por los jugadores que ahí se encuentran inscritos.

En este sentido, y por lo que muestra los resultados de la investigación, los jugadores consagrados aún no se han pronunciado de manera abierta por el monopolio de ciertas verdades, ya que reconocen en sus competidores cierto poder y reconocimiento al trabajo que realizan, de tal forma que la lucha existente al interior del CPM, es una lucha velada, sin pronunciamientos de descalificación con respecto a los agentes, comunidades e instituciones que participan, hasta el momento, los agentes guardan y se preocupan por cuidar las normas y formas elementales de cortesía en contra de sus competidores.

El reconocimiento entre agentes, instituciones y autoridades es un acuerdo pacífico de convivencia entre ellos, muestra de esto, son los pocos espacio de debate que las

¹¹⁵ Dimensiones que son recuperadas de la obra de Pierre Bourdieu,(2008) *Homo Academicus*, trabajo en el que él mismo aplica su capacidad interpretativa a su propio ámbito: el mundo universitario. La fuerza del ejercicio del socio análisis de la disciplina como una reconstrucción histórica y de la lucha entre jugadores por hacerse de un nombre así como del reconocimiento de que todo jugador recurre al diseño y puesta en marcha de estrategias que le permiten dominar y ocupar un sitio en el espacio de juego.

comunidades científicas han construido para expresar su desacuerdo entre los jugadores, unificándose en torno al “*patriarca visible*” del CPM: El Dr. Pablo Latapí Sarre, (q.e.p.d.) con quien los jugadores habían asumido una actitud de respeto y colaboración.

La lucha de estos jugadores esta determinada por el poder de consagración que posee el Doctor Pablo Latapí Sarre, pues buscan coparticipar de los beneficios que tiene escribir un artículo con él, formar parte de sus equipo de trabajo como investigador, ser su alumno, que sus obras se divulguen y comercialicen al interior de una casa editorial, o que simplemente les autografié algún libro o revista. Se consideran herederos dispuestos a heredar. Lo cierto es que no todos son aptos para heredar pese a su disposición.

Siendo específico, las tres dimensiones propuestas para la elaboración y presentación de los resultados, representan un recurso metodológico de un camino precartografiado, es un recurso instrumental que señala las formas de vida de quien hace suyo el espacio universitario para develar las formas de organización y comportamiento social, porque lo vivido en este agente no es privativo de un sujeto, sino que se puede extender y aplicar con las diferencias y matices de quienes hacemos del campo pedagógico nuestro sistema de referencia, sea académico o social.

En cada una de las dimensiones, el trabajo del CPM, materializa las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo aquí realizado. Cada una de ellas esta presente a lo largo de la investigación y sirven como dispositivos entre los capítulos de la obra.

La primera dimensión: “El proceso de objetivación del investigador”, señala el mismo BOURDIEU, P. (2008:11) “al tomar por objeto un mundo social en el que uno se halla comprendido, se obliga a tropezar, bajo una forma que podría llamarse dramatizada, con una cierta cantidad de problemas epistemológicos fundamentales, ligados todos ellos a la cuestión de la diferencia entre el conocimiento práctico y el conocimiento erudito, y especialmente a la dificultad particular de la ruptura”.

La objetivación del proceso de investigación se centra en la construcción del objeto de estudio y su problematización. actividad nada fácil en el terreno de la investigación social. ya que para el logro de los procesos de ruptura ha sido necesario negociar los procesos de aprehensión de la realidad. El regreso y reconocimiento de mi práctica profesional implicó un conflicto en las formas dominantes de hacer las cosas. adicionalmente el reconocimiento de mi disposición, posición y toma de posición en el campo.

Al objetivar las condiciones sociales de posibilidad existente en el campo. hago explícito el reconocimiento de mi historia de vida, de mis intereses, capitales y herencia cultural, atributos adquiridos y conquistados en el desarrollo de mis trayectos formativos. Todos ellos incorporados en la mente y manifestados a través de un cuerpo socializado.

Al tomar conciencia de mi ingreso al campo, me doy cuenta que ya formaba parte de él, y que mi presencia (nacimiento) para algunos era deseada (o planeada) y para otros era no planeada¹¹⁶ (en algunos casos, no deseada). Lo que busco dentro del campo es hacerme de un nombre, de incorporar y construir el mayor número de capitales que me permitan movilizar dentro del juego mismo. Paradójicamente, sin saber sabiendo, estoy dentro del campo¹¹⁷.

Desde esta perspectiva concluyó que durante el proceso de objetivación del investigador fue necesario aplicar el análisis del CPM como una *praxeología social* que busca, a decir de WACQUANT, L. (1995: 20) “aglutinar y entremezclar los enfoques

¹¹⁶ Básicamente la aceptación del jugador se da por procesos de legitimación y consagración a través del cumplimiento de ciertos ritos, como lo son la aprobación de exámenes profesionales o el otorgamiento de diplomas por una alta productividad estudiantil: las calificaciones. En mi caso, la obtención del grado como Licenciado en Educación Media en el área de Pedagogía, el 22 de noviembre de 1995, representó mi primera gran lucha por ingresar al campo, ya que el presidente del jurado manifestó abiertamente su rechazo a los argumentos expresados en la tesis, trasladando su rechazo hacia mi persona, (had homenin) al afirmar “que me había equivocado de escuela y profesión” a lo rápidamente conteste “que no, que quizás me había equivocado, pero de maestro”

¹¹⁷ Puesto las prácticas de investigación se orientan hacia la adquisición de la autoridad científica (prestigio, reconocimiento, celebridad, etc) la búsqueda es doblemente interesante. El interés es de carácter intrínseco y extrínseco, es decir, lo que es importante y vale la pena para uno, y lo que es importante y vale la pena para los otros.

estructuralistas y constructivistas, ya que en un primer momento se deja de lado. las representaciones ordinarias, a fin de construir las estructuras objetivas (espacios de disposiciones), la distribución de los recursos socialmente eficientes que definen las coerciones externas limitativas de las interacciones y representaciones. [Y en segundo momento] reintroduciendo la experiencia inmediata de los agentes, con objeto de explicar las categorías de percepción y apreciación (disposiciones) que reestructuran desde adentro sus acciones y representaciones”.

Así pues, la construcción del doble objeto el aparente y el real fue un primer punto de ruptura, el CPM me aproximaba al objeto de estudio pero no lo problematizaba como tal, el tomar distancia con respecto a su apariencia me obligo a profundizar en el sistema relacional de esa realidad. Lo real es relacional.

.El estudio del proceso de objetivación del investigador inicialmente permitió la ventaja de situarse en aquellas ventajas que da la inocencia del ignorante, en donde todo lo que se descubre parece maravilloso, no existen preferencias, ni disposiciones negativas para ningún grupo o agente, porque no se conoce su trayectoria a través de otros, sino que se descubre junto con la de otros.

El iniciarse en el campo también dificulta la comprensión de algunas *reglas del juego* y obliga a la utilización de un pensamiento reflexivo constante para reconocer la subjetividad en el análisis objetivo de los datos, es decir, en la construcción del problema a investigar.

Esta primera dimensión es el regreso del sujeto a su historia de vida académica y laboral, en ella se manifiestan discursos y prácticas que lo posicionan ante los otros, emergiendo su disposición o *habitus* que lo distingue en el campo que se encuentra inscrito.

La segunda dimensión: “El conflicto de los agentes e instituciones”, tiene como centro, destacar los intereses y formas de lucha que han asumido los jugadores dentro del CPM. Si aceptamos que la lucha es el motor del campo que permite la presencia y traslado

de ciertas verdades científicas en disputa, estas luchas deben ser descritas así como las estrategias que utilizan sus contendientes.

La lógica de funcionamiento del campo hace visible los intereses de los jugadores, los capitales que los distinguen y las formas en que estos funcionan en un sistema relacional.

Los jugadores son herederos de tradiciones históricas de pensamiento pedagógico, cada una de ellas representa un poder y significado porque están construidas de ideas, conceptos y prácticas que siguen en lucha, sólo que ahora de manera renovada y con nuevas estrategias.

El jugador normalista versus el jugador universitario toman distancia unos de otros respecto al mercado diferenciado de la práctica profesional de la pedagogía, siendo para los primeros, el Estado el respaldo de un proyecto político educativo, que hace del pedagogo normalista su principal activo de la reproducción de un concepto de hombre, sociedad y educación. En tanto que para la el pedagogo universitario, la producción de conocimientos en materia educativa a través de la investigación lo convierte en un profesional liberal que no sólo se restringe al monopolio del Estado en materia educativa, sino a la producción de bienes culturales como la planeación educativa, la orientación educativa, la evaluación educativa, la gestión escolar e intervención pedagógica, entre otros servicios.

El mercado de los bienes simbólicos donde se inscriben las producciones y las prácticas de los jugadores es entonces un espacio de lucha donde el mercado invierte la lógica del consumo de la producción por la producción misma, orientando su quehacer hacia la lógica del reconocimiento de las obras de consumo por el peso del autor, su público, la demanda y el valor simbólico de posicionamiento entre el autor y las casas editoriales.

De tal forma que la lucha original entre jugadores normalistas y universitarios trasciende los espacios curriculares de formación, el sentido práctico de estos profesionales tiene nuevos espacios de lucha, que son definidos en el terreno del mercado de los bienes simbólicos.

La ley universal de la oferta y la demanda de todo mercado sigue vigente, pero en este caso, el mercado global es capaz de unificar a los productores, y generar en ellos, confianza para poder reproducir sus obras. La comercialización de las obras son elementos que van imponiendo un nombre dentro del campo, pues el autor forma parte de un grupo selecto de productores distinguido por su texto y el contexto donde se habrá de posicionar tanto al productor y la obra misma.

De tal manera, que los jugadores normalistas, adicionalmente a la lucha de su origen, le imprimen un segundo atributo, que es el poder de la escritura. Por lo general, las revistas con arbitraje y de casas editoriales afines convocan a sus jugadores a participar en la escritura dentro de sus estructuras, y muy pocas veces un jugador sale en busca de nuevos espacios. Es decir, la producción de los normalistas, será reconocida en el ámbito de su espacio y condiciones de posibilidad que tiene para ingresar al mundo editorial, en tanto, el poder del jugador universitario será de igual manera proporcional a los recursos humanos y financieros con los que cuenta.

Un ejemplo concreto de esto es a revista “Perfiles Educativos”, representa un espacio de comunicación de los pedagogos universitarios siendo escasa o nula la presencia de pedagogos normalistas que escriban en esta revista, pero siendo de consumo los bienes registrados en este medio para la impartición de sus clases. De tal forma, que los pedagogos universitarios imponen su visión del mundo educativo a los pedagogos normalistas.

Así pues, esta lucha definida en la escritura, adquiere diferentes formas de presentarse, en materia ideológica o política, representada en el diseño y orientación pedagógica curricular que tienen los planes y programas de estudio, los salarios que

reciben los profesionales de la pedagogía. su inscripción dentro del mercado laboral, su participación en foros, la capacidad de absorción de las estructuras demandantes de esta profesión y los espacios emergentes del propio campo. se puede mencionar que la lucha, no sólo esta dada en el origen, sino en, el sentido de las prácticas mismas, para el primero, a través, de un mercado restringido como lo es la docencia y para los segundos, en el mercado ampliado como los son quehaceres fuera de la docencia producto de la investigación.

La tercera dimensión: Las especies de capital y formas de poder. Tiene como centro la idea de ir formando y acumulando los capitales como bazas de apuesta o armas de lucha, mismos que les permiten ocupar un lugar en el campo, y en función de ello, una clasificación.

El CPM. es un espacio de juego donde los jugadores son susceptibles de ser clasificados y enclasadados de acuerdo a su origen, capital y posición que ocupan dentro del campo. Los jugadores que se inscriben en el CPM son jugadores que han aceptado de manera consciente tal proceso de clasificación, han aceptado la presencia de jueces, que definen y califican el volumen específico y el volumen global de sus capitales, de tal manera, que la lucha existente es una lucha definida por las propiedades y atributos que han construido previamente sus agentes e instituciones.

La fuerza presente en los jugadores, es una fuerza simbólica pues, un capital puede manifestarse y transformarse en diferentes especies de capital. De tal forma que los jugadores con capital cultural objetivado en forma de títulos o grados académicos goza de un prestigio con respecto de quienes no los tiene, el caso específico para ser considerado como miembro del SÍN, ha colocado a figuras como Ibarra o Yuren de alto poder, pues no sólo se encuentran inscritas en este espacio sino que son jueces que determinan, califican y clasifican a quienes deben ingresar y permanecer en el CPM.

Otro caso, relevante e importante a destacar como una aproximación a otro agente del CPM, lo es Buenfil y Alba, quienes durante las dos últimas décadas a través del

Consejo Mexicano de investigación Educativa, A.C. han aprovechado su posición y capital social para delinear y recuperar diferentes producciones referidas al objeto de estudio. adicionalmente a su capital cultural objetivado han construido todo un paradigma de estudio bajo la perspectiva del Análisis del Discurso Político (ADP) para imponer las clasificaciones de lo legítimo del campo.

Sus categorías de subordinado y de genérico que utilizan estas autoras para clasificar las obras del campo, se extienden de manera arbitraria para enclasar a las obras y a sus autores, justificando la ausencia de una clasificación de mayor peso o de grado universal. Escribir en el y sobre el CPM significa ingresar al campo de poder de quien otorga las denominaciones científicas.

Pero el mayor peso de los capitales esta dado en la disposición inscrita en la mente y cuerpo del jugador, el habitus.

Este esquema de pensamiento, capaz de unificar las prácticas y excluir al mismo tiempo ciertas conductas en la estructuración del campo, es un estado incorporado, difícil de aprehender en la lógica de un concepto único, pero es un recurso presente en la lucha, apuesta distinta y distintiva de quien lo porta, funciona como una potencia significadora de quien logra imponerla como criterio de verdad, como palabra de honor o como prenda de cambio en los procesos definitorios de la lucha.

Ejemplo de ello, es el jugador Pablo Latapí Sarre, quien en su nombre se inscribe los atributos de reconocimiento de un poder único y exclusivo, de tal forma que se le puede llamar, "*padre fundador*", "*pionero*", o mejor propiamente "*Emérito*". Clasificado por sus alumnos, seguidores, admiradores, detractores y retadores del campo. Para el CPM, esta figura es un "héroe", que a lo largo de su trayectoria ha impuesto su visión de mundo, hombre y práctica científica en torno a lo pedagógico.

Al mostrarse como sujeto o agente susceptible de ser clasificado, sabe bien que sus herederos no faltaran al compromiso del reconocimiento y de los beneficios que da el

monopolio científico, incluso pienso que el mismo ha impuesto la clasificación sobre los esquemas de quienes tienen el poder de clasificar, es un caso concreto donde el *habitus* impone un sistema de dominación sobre sus jueces. y eso se llama: violencia simbólica, que no es otra cosa que la capacidad e imponer sobre los otros una fuerza de condicionamiento añadiendo a su fuerza la fuerza de los otros.

Debo señalar que como no todos son Latapi y si son aspirantes a ocupar el puesto de Latapi, entonces es evidente que la clasificación de los otros jugadores es una continuidad de la lucha en la que se encuentran.

La clasificación es necesaria aunque sea arbitraria, todos buscan un punto de referencia en el campo, saber dónde se encuentran y hacia dónde van, el campo ejerce diferentes fuerzas sobre los jugadores y no escapan ellos a dichas fuerzas, saben que cotidianamente los otros jugadores están en activo y funcionan bajo la lógica de monedas de cambio y que siempre hay una bolsa de valores o circuito que demanda su participación.

Cabe destacar en esta tercera dimensión, la presencia y observación de que hay jugadores que inician un proceso de expansión física territorial, en la que el jugador como productor de una obra debe acompañarla en los diversos sitios donde se usa, es decir, los contratos de exclusividad pierden fuerza, ya que, una condición que garantiza la lógica del mercado y sus ganancias, es contar con el respaldo y presencia del autor, motivo por el cual, ciertos jugadores han iniciado un desplazamiento hacia universidades fuera del DF y la Zona metropolitana, como lo es el caso del Doctor Ángel Díaz Barriga quien además de colaborar en el Instituto de Investigación Educativa y Estudios sobre la Universidad (IIEESU) lo hace también para la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Adquiriendo la denominación de jugador de “centro-periferia”¹¹⁸.

¹¹⁸ El concepto de centro-periferia al que aludo es entendido en figura comparativa de la red que teje la araña para comunicar desde el centro a todas y cada una de las partes en las que extiende su poder, la araña vigilante asiste a cualquier punto donde sus sensores registran el menor o leve movimiento. Jaime Osorio (2005) señala que los grandes intereses del capitalismo han tejido sobre las naciones una red similar a la de las arañas, y que en ciertos campos las visitas de ciertos agentes o compañías transnacionales a las periferias sirve para detectar, recolectar y anular todo lo que le parece extraño a su *habitat*, siendo el campo científico

Por otra parte, la fuerza del cuerpo social o el juego hecho hombre también se defiende con respecto a otros cuerpos de menor tamaño. Tal es el caso, de los cuerpos de profesores consagrados con respecto de los cuerpos de profesores recién llegados, o de los cuerpos de elite en la investigación contra los cuerpos pretendientes de mismo campo, investigadores y líneas de investigación dentro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE AC), contra cuerpos fuera de esta organización, que bien pueden estar inscritos al interior de otras Instituciones u organizaciones.

Los cuerpos constituidos por los jugadores dentro del CPM, son un sistema de referencia de la fuerza que tienen los jugadores, este espacio conquistado da pie a la constitución de comunidades científicas y a la realización de eventos académicos que les permiten su reproducción.

Las comunidades científicas juegan un papel importante en la construcción de un cuerpo socializado o en movimiento, ya que, a través de la difusión de sus acciones estratégicas van consolidando sus estrategias de poder, de dominio, de incorporación y de exclusión.

Quiero destacar que los procesos de constitución de un cuerpo socializado y su defensa, no son producto de la agregación de los agentes o instituciones, y que su constitución, es todo un rito de adhesión ideológica, pues los aprendices o herederos que aspiran a formar parte de este cuerpo socializado se deben de formar y guardar o esperar su turno de consagración.

Los cuerpos socializados manifiestan su fuerza, no sólo en cantidad, sino que existen ciertos cuerpos que se constituyen en especialidades y sólo unos cuantos pueden ingresar. La fuerza de los "*doctos ignorantes*" es de gran peso pues no sólo atienden ciertos llamados, sino que sólo ellos juzgan que respuestas puedan existir a quien hay que depositarlas.

en general y el campo pedagógico mexicano en particular uno de los espacios de búsqueda de la araña, ya sea para promoverlo, incorporarlo o desaparecerlo.

En el CPM, estos cuerpos existen y se presentan de manera específica, a través. de los procesos de enclasmiento y movilidad dentro del campo, las estrategias, son el medio por cual los jugadores hacen visible la fuerza del cuerpo socializado y en ellas se puede concretar los procesos de adhesión o subversión que utilizan para ocupar una posición.

El llamado al juego implica el reconocimiento y la aceptación de las reglas que existen de manera anticipada a la llegada de los jugadores, estas reglas son la base y principio que disimula y en ciertos casos anula la arbitrariedad del cuerpo. Cuando los consagrados se organizan en torno a una comunidad científica llevan por así decirlo una encomienda inconsciente, que consiste en saber e imponer las condiciones de reproducción y de elección de los elegidos.

El CPM, bajo esta lógica, reconoce a sus cuerpos socializados, a sus agentes e instituciones, sus estrategias y los procesos de imposición o subordinación, pero también destaca los procesos de ruptura o desequilibrio, es decir, mira con respeto a quienes dentro del campo asumen una posición adversa con relación al grupo dominante o contrario. Los procesos de ruptura son, por así decirlo, procesos de lucha o de equilibrio, ya que el monopolio de un cuerpo no le garantiza su continuidad, el juego pierde interés por que lo que esta en disputa, cuando ya se obtiene lo que se quiere., a menos que exista otra recompensa suficientemente atractiva y deseada por la que valga la pena jugar.

Este proceso de ruptura es la construcción del interés, el desafío al orden preestablecido y a sus representantes, aún dentro de la pretendida unidad de la comunidad científica siempre habrá un desacuerdo, la lucha y el resultado histórico de su posición son factores iniciales que hacen que un jugador interprete y haga funcionar las reglas a su favor. De hecho, nuestra presencia en la vida es el resultado de una lucha biológica, de tantos millones y millones de posibilidad para nacer, ser y estar aquí lo hemos logrado, somos jugadores naturales desde antes de nacer.

El juego hecho hombre, y los procesos de ruptura del equilibrio son los factores que sustentan esta dimensión de trabajo, el trabajo de comunidades científicas como la UNAM,

la UPN, la ENSM, el CINVESTAV-IPN, así como del SNI, COMIE, IIEESU, entre otros jugadores cobra sentido. pues, al saberse parte de la lucha, ponen especial atención a sus estructuras, a sus reglas. a sus jugadores así como a los procesos de movilización.

Tal proceso, de desestructuración del campo pedagógico para los pedagogos normalistas tiene que ver con el aprecio y reconocimiento de la función social de este profesional, su eliminación normativa en la curricula, y el pronunciamiento de la desaparición del subsistema de formación profesional por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (SNTE)

Esta tercera dimensión cobra especial interés, porque como profesional del campo. las condiciones que han sido impuestos a mi comunidad científica hacen que los procesos de unificación de las prácticas inmediatamente emerjan con respecto al campo de poder donde nos encontramos inscritos.

Siendo la ENSM, el rival más serio en materia pedagógica para los jugadores universitarios o liberales de la educación, la pedagogía normalista se encuentra desprovista de ropaje que durante décadas gozo del Estado mexicano. Su principal aliado hoy toma distancia de las estructuras que le sirvieron para construir un proyecto de nación. Los cuerpos académicos y pedagógicos que subsisten al interior de las escuelas normales experimentan procesos de cambio en sus políticas, pero no experimentan cambios en los agentes que ingresan a este espacio, es decir, siguen siendo los hijos de los obreros, campesinos y clase media quienes asisten al llamado de la vocación de servicio del pueblo.

Es en esta denominación de “pueblo”, en la que materializa el origen social de los agentes, su valor es asignado, a las propiedades históricas de lo que representa el normalismo mexicano, sus estudiantes no gozan de un capital económico alto, ni pretenden generar riqueza a través de la profesión, son herederos de tradiciones de familia, forman parte de un legado histórico y de un imagen y proyecto de vida.

Los estudiantes normalistas, en especial los pedagogos, se caracterizan por una recta intención de participación en el hecho educativo, existe una preocupación real por los educandos, su sentido práctico y espontáneo de la función de la conducción del niño, los hace receptivos a las necesidades de formación del hombre.

Sacados del seno de la familia, e incorporados al seno de la sociedad, a través de las escuelas, los pedagogos normalistas, clasificados y enclásados luchan por revertir el orden que anuncia de manera abierta su desaparición.

El momento crítico hace de esta investigación, la urgente e imperiosa necesidad de interpretar correctamente la acción del pedagogo normalista, acción que debe agrupar el capital cultural objetivado con el que cuenta sus agentes, así como, del capital social que ha generado, a través de diferentes sistemas de relación, su fuerza y poder institucional se extiende en cada uno de los sujetos que han participado en algún trayecto formativo dentro de la escuela, es necesario, impulsar el liderazgo académico del colegio y su decanato, haciendo valer la fuerza del capital social; en síntesis, es necesario, hacer frente a los procesos de desestructuración que realizan otros competidores.

El CPM, corre el riesgo de perder a su acompañante histórico, a los mismos universitarios, a los que no les conviene quedar solos, su orfandad creará un monopolio absoluto, y sus productos no podrán ser adquiridos por sus mismos consumidores, pues éstos, ya saben qué son y de qué están hechos, sólo sus competidores pueden juzgar con mayor peso sus obras. El mismo CPM reclama procesos de tregua y retroalimentación para atender las crisis estructurales.

Siendo esta dimensión, un momento crítico para la pedagogía normalista, el juego al que con gusto asistimos, señalo que no renunciamos a la lucha, solamente preciso que la primera parte del juego ha terminado, que nos espera un segundo tiempo (quizás, tiempos extras o tiros de castigo) muy difícil de afrontar, y que pese a la adversidad confiamos en nuestros recursos, en nuestros talentos, pero sobre todo en los frutos históricos que hemos sembrados, así como, la renovación e incorporación de nuevos jugadores.

Para la desestructuración anunciada, habremos de responder con la fuerza del habitus de clase, habitus que posibilita estructurar estructuras estructuradas. es decir, si hay cambios, cambios que nacen del resultado de la lucha y no de la imposición, sin que exista la mínima expresión de inconformidad.

A. El proceso de objetivación del investigador.

Los elementos fundamentales del proceso de investigación adquiridos durante la elaboración de la tesis, son procesos de ruptura y reordenamiento de los esquemas mentales que de manera dominante han guiado mi práctica. El acercamiento a la literatura científica en torno a los modelos de la sociología del conocimiento, así como, de la historia de la ciencia me alertaron de los posibles errores que comúnmente cometemos investigadores jóvenes, el de no reconocernos como parte del objeto de estudio.

Las tradiciones epistemológicas que presenta Adam Schaff (1988) a través de los modelos de conocimiento, hacen alusión a las posiciones que comúnmente adoptan los sujetos en la construcción del conocimiento, el primero pone énfasis en el sujeto cognoscente, el segundo en el objeto de conocimiento, y el tercero en la relación que ejerce el sujeto sobre el objeto y el objeto sobre el sujeto. Este saber lo poseía con anterioridad, fue aplicado durante mi trabajo como investigador bajo el segundo modelo, aún sabiendo de los límites que esto implicaba. (Ver capítulo 1)

Será hasta mi ingreso al doctorado cuando los diálogos sostenidos con Osorio (2005), Ibarra (2006) y Comboni (2005-2008), se gesten los procesos de ruptura y cambio. Diálogos centrados en las condiciones de posibilidad del investigador y de la pertenencia de quién investiga al campo o medio investigado.

Cabe destacar, que el trabajo de Ibarra Colado fue decisivo en la construcción del objeto de estudio, pues constantemente hablaba que el trabajo de investigación, son diferentes formas de pensar y mirar un objeto, el cual, exige el reconocimiento de la vida del sujeto en el objeto estudiado. Sin embargo, el cambio o proceso de ruptura no fue fácil,

en algunos momentos se volvió doloroso. no hay que cambiar todo, sólo aquello que tiene que cambiar. Principio de "*Mutatis mutandi*".

Los primeros procesos de cambio contemplan dos propósitos fundamentales, en la investigación; el primer momento, consistió en la recuperación de los aspectos teórico-metodológicos relacionados con el diseño y formulación de un proyecto de investigación, centrado específicamente, en la definición del problema de investigación: tema, problema y problematización; (Ibarra, 2005: 1) en mi caso, el estudio del campo pedagógico. Un segundo momento, fuertemente unido al primero, pero que, trasciende cualquier sentido de entrega por encargo, se refiere, a la enunciación de lo que ha implicado este proceso de construcción, el modo de racionalidad que me permite pensar diferente a lo que venía construyendo, mirar la realidad en su conjunto, ligada y compleja, esto me ha impulsado hacia la transformación, es decir, hay necesidad de comunicar mis puntos de ruptura epistemológica. Mi otro y nuevo yo¹¹⁹.

Los dos momentos, se resumen en el reconocimiento no sólo de lo evidente y próximo, es decir, que la pedagogía existe únicamente en el seno de las instituciones del Estado mexicano, las escuelas normales. La ilusión de todo soñador, el querer tapar el sol con un solo dedo. Las palabras más fuertes que aún retumban en mi mente: consiste en dejar de ser ingenuos, que el campo pedagógico existe más allá de nuestras fronteras espaciales, más allá, de las escuelas normales, de mis tradiciones, que existe en un conjunto mayor de agentes e instituciones que participan en el juego y que los normalistas y el Estado mexicano son tan sólo unos cuantos jugadores más.

¹¹⁹ Es importante tener mucho cuidado con esta afirmación, *mi otro y nuevo yo*, ya que, se puede pensar en un cambio por moda, sin sentido, sólo por cambiar, abandonando todo lo significativo que de manera anterior se ha creado, al respecto Carl Hempel opina sobre Kuhn: cuando conocí a Tom...me acerqué a sus ideas con desconfiada curiosidad...El acercamiento de Kuhn a la metodología de la ciencia era de una clase radicalmente diferente: se dirigía a examinar los modos de pensamiento que dan forma y dirigen la investigación, la formación y el cambio de teorías en la práctica de la indagación científica pasada y presente. En cuanto a los criterios de racionalidad propuestos por el empirismo lógico, Kuhn adoptó el punto de vista de que si esos criterios tenían que ser infringidos aquí y allá, en instancias de investigación que eran consideradas como correctas y productivas por la comunidad pertinente de especialistas, entonces más nos valía cambiar nuestra concepción sobre el proceder científico correcto, en lugar de rechazar la investigación en cuestión como irracional. (Hempel 1993: 7-8) Esto nos permite afirmar, que el cambio es el resultado de una manera diferente de pensar cómo hacer algo nuevo, sólo cambia aquello que tiene que cambiar, quedando residuos del paradigma anterior. Ningún cambio es total.

Esta realidad inmediatamente me puso en alerta en relación a los otros, que si bien, eran anunciados, yo desconocía sus actuaciones y posiciones dentro del campo. Los pedagogos universitarios, las casas editoriales, el SNI, las asociaciones de profesionales de este campo gravitaban dentro del universo más extenso.

En efecto, me convierto en el primer interesado en saber lo que se hace, los códigos de lenguaje y prácticas que se emplean, los instrumentos de análisis ahora se convierten en objeto de análisis: el producto objetivado del trabajo de codificación deviene, bajo la mirada reflexiva, la huella inmediatamente legible de la operación de la construcción del objeto, la *grilla* que se ha puesto en funciones para construir lo dado, el sistema más o menos coherente de las categorías de percepción que han producido el objeto de análisis científico, en este caso particular: el universo de los jugadores importantes del CPM.

La construcción del objeto de estudio deviene pues del reconocimiento de la posición dentro del CPM, siendo la prioridad la posesión de un nombre, el mismo que se adquiere bajo la comprensión de la actividad científica desarrollada con base al sistema de clasificación que se impone al jugador, a partir del peso o nivel de influencia que tiene ese nombre o práctica.

Mi posición en el campo es baja, pues el sistema de referencia o sistema de enclasmiento no registra mi nombre como un jugador de peso, ni mucho menos he sido considerado como un jugador que pretenda ocupar una posición relevante ya que las estructuras de movilidad y presencia manifiestan mi ausencia en sus listados. No así en los intereses que guían dentro del campo.

Al objetivar el espacio de juego, he iniciado un recorrido de lo no objetivado, por ejemplo, del prestigio de quienes habitan este espacio, a través, de los directorios que integran comunidades científicas, los capitales con los que cuentan, los nombramientos oficiales y las participaciones en coloquios específicos.

El prestigio de los otros es un principio de diferenciación con respecto a la posición que ocupo, las formas de consagración entre los jugadores con un nombre propio en el campo, muestra una desigualdad entre los capitales que se poseen. La desigualdad es un reconocimiento social que me ha servido para identificar los puntos de referencia con respecto a la posición que ocupan los consagrados.

Los casos de objetivación dentro del campo suponen adicionalmente el reconocimiento y jerarquización de las disposiciones de los jugadores, cada una de ellas, es en sí misma, una complejidad que se da por el la diversidad de trayectos formativos en los que se han desarrollado, esta disposición se traduce en gustos, preferencias, formas de expresión y vestimentas.

Al mirar a los otros jugadores se percibe estas preferencias que nos separa dentro del espacio de juego, pues la asistencia a museos, restaurantes, tiendas de moda o librerías, se da como parte de la exhibición y presencia del poder simbólico que representan, y muy pocas veces, como consumidores de los bienes ofrecidos por esos espacios.

Al objetivar las disposiciones de los sujetos, he creado las condiciones de ruptura con el objeto aparente, pues, mi historia de vida se muestra como un recurso valioso, pero incompleto con respecto al sistema de vida o relaciones de los jugadores consagrados. El modo que en la misma objetividad, donde existen una pluralidad de principios de jerarquización en competencias, así como, los valores que previamente han sido determinados, muchas veces es “inconmesurable” e incluso incompatibles, ya que puede estar asociados a intereses antagónicos.

A decir de BOURDIEU, P. (2008: 26)

“Así, la ciencia social sólo puede romper con los criterios y las clasificaciones comunes, y alejarse de las luchas de las que ellos son el instrumento y el elemento del juego, a condición de tomarlos como objeto en lugar de dejarlos introducirse subrepticamente en el discurso científico. El universo del que ella debe dar cuenta es el objeto, y al menos por una parte, de representaciones en competición, a veces antagónicas, que aspiran todas a la verdad y, por eso mismo, a la existencia”

Confirmando que el proceso de objetivación va acompañado de la construcción del punto de vista que le imprime el investigador al objeto, y que, el universo donde se encuentra el jugador es incorporado no sólo en el discurso sino en las prácticas, de tal forma que cuando defino el CPM, como un espacio propio para la docencia, me someto a ese universo que enuncio, pero, que está clasificado y regulado por supervisores de la docencia. Los jueces o supervisores me interrogan sobre lo que digo y hago, ya no sólo es la descripción del campo la que lo construye sino la interrogación que se hace de ese espacio.

La interrogación sobre el punto de vista, es una interrogación sobre los intereses que están presentes en el campo, no se puede describir los acontecimientos como una continuidad desprovista de todas las relaciones posibles que se manifiestan en el juego.

Al interrogarme sobre el punto de vista se genera la ruptura en la organización interna de los investigadores, que asisten a ella, en busca de explicaciones y comprensiones que el mundo de la experiencia no satisface su espíritu, sino que, genera nuevas inquietudes, pero es aquí, donde el encuentro de diversos sujetos cognoscentes imprimen una carga ideológica definitoria, dado que por un lado, al recurrir a la historia de la ciencia, se observa un fenómeno, registrando el acontecimiento, como un hecho verdadero; al objetivar este fenómeno como epistemólogo, la existencia del hecho no necesariamente debe ser verdadero, por lo que se debe penetrar en el fenómeno mismo para otorgar juicios de validez y confiabilidad del conocimiento.

En esto consiste mi proceso de objetivación al interior del CPM, de saber, que he construido un objeto de estudio desde mis propias condiciones de posibilidad, la de integrar dos visiones, objetivistas y subjetivistas en un trabajo de unificado, la de comprender objetivamente el mundo en que se vive, sin comprender la lógica de esta comprensión, y aquello que la separa de la comprensión práctica, ya que no hacerlo, es impedirse comprender lo que hace, que este mundo sea soportable y viable, es decir, la vaguedad misma de la comprensión práctica.

Al objetivar mi práctica profesional a través de la reflexibilidad, se muestran las condiciones de posibilidad y de los límites de las formas de pensamiento que creía saber y en realidad ignoraba, es decir, de la lectura superficial de las categorías de pensamiento y apreciación que utilizan los otros jugadores, cuando en realidad lo que se trataba era esforzarme por objetivar las taxonomías que llevan a cabo los codificadores, las cuales pueden pertenecer al inconsciente antropológico común o a un inconsciente escolar, como las categorías de entendimiento profesoral y que en ambos casos están asociados a las condiciones sociales de producción.

Siguiendo la misma lógica de BOURDIEU, P. (2001: 160), que señala “ [que] una tarea de objetivación sólo está científicamente controlada en proporción a la objetivación a que ha sido sometido previamente el sujeto de la objetivación.”

Para el caso, de la investigación sobre el CPM, del cual formo parte, logré como objetivo, y estoy obligado a saberlo, objetivar todo un sector de mi inconsciente específico que amenaza como obstaculizar el conocimiento del objeto, ya que cualquier avance en el conocimiento del objeto es inseparable de un avance en el conocimiento de la relación con el objeto y, por tanto, en el dominio de la relación no analizada con el objeto. En otras palabras: mis posibilidades de ser objetivado son directamente proporcionales al grado de objetivación de mi propia posición y de los intereses, en especial los intereses propiamente del CPM, relacionados con esa posición.

B. El conflicto de los agentes e instituciones

Quiero mencionar, que en esta segunda dimensión, la lucha como motor del campo, se constituye como la forma más visible y representativa entre otras formas de manifestación, de los conflictos e intereses que existen en el campo. Que la lucha tiene diferentes espacios, jugadores y recompensas para quienes participan y asisten al juego; que estas luchas existieron muchos años antes de que nosotros incluso existiéramos, y que demandan, hoy en día, la renovación del proceso de confrontación.

Herederos dispuestos a heredar y aptos para poder formar parte del contingente de agentes e instituciones que se han preparado de distintos modos con un sólo objetivo: Imponer su visión y formas de actuación en el mundo.

Quiero expresar. la importancia que tiene la génesis de la lucha. es decir. del reconocimiento de los intereses que permitieron entender la separación de los agentes y sus estructuras. Si bien, hoy en día, existen contendientes que no se encuentran históricamente en el inicio de la lucha, sí están atentos al desenlace final que esto puede tener.

Los contendientes históricos son los pedagogos universitarios versus los pedagogos normalistas.

Estos dos grupos de agentes y sus respectivas instituciones, - la Universidad y la Normal Superior- son los protagonistas de las luchas más significativas dentro del CPM, porque aquí, se encuentra la razón y objeto de su separación, así como el sentido práctico de su acción.

La investigación ha señalado, específicamente, que la separación de la escuela Normal Superior de la Universidad, obedeció a un criterio de corte político, basado en el interés del Estado mexicano, por contar con una estructura, a fin en materia ideológica y en materia pedagógica, en tanto que, la Universidad orientaba su quehacer hacia la especialización y conquista del saber para unos cuantos, los que por su condición económica y cultural podrían ser considerados como los sabios o profesionales del conocimiento.

La Pedagogía fue el objeto que disputaron los agentes de ese tiempo. tal es el caso de Justo Sierra, José Vasconcelos, Vázquez Gómez, Moisés Sáenz, Chávez Eguía.

Pero la Pedagogía se inscribía e inscribe, en un universo de mayor debate y polémica, señalando que los problemas estructurales de la sociedad mexicana del Porfiriato estaban en franca crisis. Será la revolución mexicana, el telón de fondo que aportará los

elementos fundamentales por los que se establece y justifica la separación entre unos y otros.

Entender el CPM, ha significado unir las particularidades de la lucha entre universitarios versus normalistas bajo el principio del pensamiento político liberal, por encima del pensamiento dominante que era el positivismo y del conservadurismo educativo que le había impreso el poder religioso.

Los pedagogos normalistas asisten a un llamado único de mayor trascendencia social, como lo fue la elección de los universitarios, puesto que las escuelas normales y sus agentes, fíncaron su actuación con las clases más desfavorecidas y marginadas. con respecto al acceso de la educación, en tanto que, los universitarios se quedaron con los beneficios obtenidos que da la academia.

El Estado mexicano, miro con agrado y beneplácito la corresponsabilidad de las escuelas normales, la habilitación de profesores que no poseían mayor saber que la escritura y la lectura, había que estimular a estos agentes prácticos para incorporar en ellos saberes de mayor fuerza y competencia científica. La Escuela Normal Superior sería el medio idóneo para tal propósito.

La rivalidad con la Universidad se agudizó con la conquista de la autonomía, y se concreto con la función social de la formación de profesionales de la educación como lo fueron directivos, supervisores y maestros. Ahora el diseño del currículo de la pedagogía quedaba abierto para los universitarios y encerrado para los normalistas.

Esta distinción de pedagogía liberal versus pedagogo normalista, se institucionalizó con estructuras bien definidas, por una parte la Secretaria de Educación Pública y por otra parte del Consejo Universitario. (UNAM).

El currículo oficial del Estado, privilegio la metodología de enseñanza práctica, en ella, se consagraron las preocupaciones fundamentales en materia de técnica y didáctica de

la enseñanza. en tanto que el currículo universitario privilegió la investigación como fuente de conocimiento. Los pedagogos normalistas deberían estar bajo la formación de los pedagogos universitarios, el poder de consagrar una profesión. sus contenidos y sus prácticas debería ser destinado a los poseedores del saber.

Esta distribución desigual de poder entre unos y otros significó el punto de interés básico para poder entender los conflictos entre los agentes y las instituciones. la universidad representó un lugar donde el conocimiento pedagógico es atribuido a un saber de doctos, que han sistematizado las prácticas empíricas del quehacer cotidiano de la pedagogía. Es decir, el lugar de purificación de las prácticas – prácticas para renacer como prácticas – teóricas –prácticas.

Esta ilusión de la pedagogía universitaria ha sido la bandera constante de sus luchas con respecto a la pedagogía normalista, asignándole el papel de mero reproductor de conocimientos. diseñada para inculcar un saber ajeno y extraño a su producción.

Los currículum's de los profesionales de la pedagogía, en su etapa naciente y en la actual, muestran esta gran carga de orientación, en tanto que la pedagogía es entendida en términos de técnicas de enseñanza, los universitarios han explorado adicionalmente a la docencia otros campos.

La razón es sabida, El Estado mexicano ha creado para los pedagogos normalistas un mercado ex profeso de su formación, y los universitarios han asistido a este campo por que existen condiciones favorables para realizar esta práctica. Lo extraño para los pedagogos normalistas es ser considerados como extraños dentro de nuestro propio espacio: la escuela.

La lucha entre pedagogos normalistas y los universitarios ha sido trasladada en las formas de capital que poseen sus agentes, el mercado que tradicionalmente ocupaba un maestro normalista no requería de especialización y competencia técnica mayor a la asignada en las escuelas normales, su movilidad vertical dependía del escalafón y de la

antigüedad dentro del sistema, así como de la disposición por ocupar espacios de responsabilidad dentro del gobierno.

El pedagogo universitario, entendió que su mercado está relativamente libre, con respecto a los procesos de subordinación que el Estado impone, pues su capital cultural objetivado en diferentes títulos, les permitía el ingreso al sistema con los mismos beneficios que sus competidores, pero con el reconocimiento de haber obtenido un título fuera de la normal, y solicitando siempre ser nombrado con ese título para establecer una diferencia entre las profesiones.

El CPM ha experimentado, a través, de la docencia esta lucha entre agentes e instituciones, es muy visible la actuación de los jugadores con respecto al origen de clase y de profesión entre unos y otros.

La elección de los elegidos, es un factor determinante del CPM, pues, se puede entender que los espacios de consagración para unos y otros está distante con respecto a los procesos de formación, tienen mayor condiciones de posibilidad dentro de las estructuras universitarias y fuera de ellas quienes tienen la capacidad de extender su presencia en los espacios de juego, en tanto que los que son limitados a un espacio y una actividad lentamente van generando condiciones de anquilosamiento de las prácticas.

Cuando Ruiz Paz (2007), señala que las escuelas normales no compiten en condiciones de igualdad con los universitarios, es entendible, porque su función y origen está orientada a la docencia y no a la investigación; con esta afirmación nos advierte del mundo de posibilidades y limitaciones que tienen sus agentes normalistas con respecto a los agentes universitarios.

El maestro normalista, más aún el pedagogo normalista, unido a su condición de origen con otros de su misma clase, encuentra la solidaridad de grupo que los distingue en el tiempo y espacio, porque comparten trayectos formativos de vida. Es decir, mismos

códigos, lenguajes de empatía entre agentes, identidad y un profundo amor por su institución.

La competencia de los jugadores del CPM, es proporcional a los espacios donde se han logrado incrustar, de tal forma, que el aparato burocrático, la escuela, la misma Universidad y las asociaciones científicas siempre reconocen y valoran el origen de sus agentes.

Las condiciones de posibilidad para que un agente o jugador normalista brille y domine el CPM, son bajas, si tomamos en cuenta que los lugares de poder son ocupados por funcionarios cuya formación no es la normalista. Lo que constituye un reclamo justo y legítimo para nosotros; dichos espacios de poder, deben ser destinados para los normalistas. Reclamo que mantiene la lucha contra los universitarios.

Si bien, los universitarios tienen una gran participación dentro del CPM, producto de sus producciones, relaciones, capitales y fuerzas aplicadas a favor de sus intereses, saben que su lucha es vigente y continúan atentos a los movimientos de los pedagogos normalistas.

Las tradiciones heredadas al igual que la nobleza se imponen, y ellos saben (jugador universitario) que el espacio de juego no sólo se finca en la retórica, sino deben ser privilegiadas por el sentido práctico de la acción misma. Con lo que deberán ingresar a ese campo con toda la determinación para apropiarse de los obstáculos, retos, y beneficios que ahí se disputan.

La fuerza ideal con la que compiten los jugadores universitarios es la investigación como recurso que les permite ingresar a otros ámbitos de la pedagogía, sus habilidades son trabajadas en solitario, pero también, desde lo colectivo.

El trabajo y oficio del investigador forma parte del núcleo sustantivo del CPM, ya que desde su génesis se ha constituido como arma y apuesta en el campo. Los pedagogos

universitarios han creado y modificado sus prácticas porque existe un mercado especial con alta rentabilidad.

La investigación educativa, es el medio por el cual los pedagogos universitarios y otros profesionales de la educación, se han incorporado al CPM, sus argumentos son conocidos, ya que consideran que la educación no es sólo un fenómeno único, y que sólo una disciplina como la Pedagogía la pueda abordar.

El mismo Eduardo Weiss, habla de lo importante que ha sido el campo de la investigación educativa en los últimos tiempos, ya que siempre se han creado falsas interpretaciones con respecto a los agentes que ahí se encuentran, magnificando su condición real y sus posibilidades. Este campo, está habitado por agentes que no necesariamente son normalistas, ni mucho menos pedagogos y sí universitarios.

El campo de la investigación educativa en México, es un campo de proximidad al CPM, pues es la razón para que pedagogos no normalistas la utilicen como arma contra sus competidores.

Investigar desde la condición normalista es poco pensada y muy poco respaldada por las condiciones estructurales con las que cuenta, es cierto que estamos en desventaja porque el oficio de investigador se realiza bajo ciertos paradigmas que son anulados desde la formación del pedagogo normalista, es decir, no hay posibilidades para realizar este trabajo serio, pues, su orientación no es prioridad, y los esfuerzos que se realizan son prácticas institucionalizadas, como lo son: los informes de los años sabáticos, beneficios gozados, pero no evaluados con el rigor de los jueces, que se encuentran en comunidades científicas bien definidas.

El arma de los pedagogos universitarios es muy poderosa, como lo es, el arma de los pedagogos normalistas, la investigación y la docencia. Mismas que se encuentran separadas bajo la lógica de quien realiza las actividades eminentemente de un sólo tipo, de una

dimensión que sólo reconoce su principal activo y que toma distancia de los beneficios que representan al interior del CPM.

C. Las especies de capital y formas de poder

Si bien, el trabajo pedagógico de docencia y de investigación educativa detectado en el CPM, es el objeto de la división social del trabajo, este no se desarrolla sin tener en cuenta las condicionantes sociales que impone esta división, porque las prácticas aludidas, no son homogéneas, y no son actividades que posean el mismo interés.

La presencia de agentes e instituciones dentro del CPM, me permitió identificarlos como “jugadores comprometidos”, sin embargo, de entre ellos, se puede apreciar la presencia de agentes con mayor oficio y con verdaderas oportunidades de conquistar el monopolio científico en materia pedagógica que esta en disputa, este monopolio, es un principio de autoridad y distinción de los que pretenden participar y los que son llamados a consagrar y dominar el campo.

La división social del trabajo del CPM, tiene tres fases o procesos fáciles de observar, pero que ofrecen gran dificultad para explicar y comprenderlos, sino relacionamos, entre otros atributos o propiedades, los distintos capitales que poseen.

La primera fase de la división social del trabajo, a la que se hace referencia en la presente investigación, es la fase de producción de bienes, que consiste en la elaboración o generación de bienes materiales y simbólicos; los primeros, tienen valor de uso y son mercancías puestas en común; los segundos, aunque tienen un valor de uso, no son fáciles de cambiar, porque su valor es relativo, tanto para quien los compra, y tanto para quien los vende.

Este proceso de producción de bienes o mercancías posee una doble existencia, la primera objetivada en los precios de los bienes, y una segunda, en el valor que le otorga socialmente quien produce la obra y quien la acepta como tal.

Esta percepción de valor en el proceso de producción, sólo puede ser reconocida en el campo por los jugadores, que distinguen el valor de uso y cambio de los bienes que han sido producidos por dichos agentes e instituciones.

La producción de los saberes que se inscriben en el CPM son productos elaborados a través de la investigación, de tal forma que estos trabajos, ya sean memorias, reseñas, informes parciales o finales de investigación, trabajos de tesis de nivel licenciatura, maestría o doctorado son los insumos básicos con los que se da cuenta de esta producción.

La investigación, es un fin y un medio relativamente autónomo del cual el CPM se sirve para aproximarse a las producciones institucionales - básicamente de las IES -. Ahora bien, el trabajo de la producción de investigación garantiza inicialmente la presencia de bienes simbólicos, aunque como lo señala WEISS, E (2003: 24) “el trabajo de investigación sobre la investigación educativa no se ha consolidado como un campo autónomo, sino que su proceso de constitución e institucionalización lentamente se empieza a considerar en ciertas IES, donde se han creado líneas y proyectos de investigación que son oficializadas.” Pero, aún este proceso se ve interrumpido porque la capacidad e infraestructura para la realización de estas actividades esta asimétricamente distribuida.

Los agentes e instituciones que impulsan el trabajo de investigación, permiten conocer la producción y son los actores básicos que aparecen en el CPM, actores como Díaz Barriga Ángel, Álvarez Manila, Ducoing, Ibarra, Buenfil, Alba, son las formas visibles de poder, de reconocimiento y distinción.

Los jugadores comprometidos, son los que promueven y aparecen en el momento de la producción, son investigadores inscritos en las IES, que hacen que las reglas de organización de dicha práctica funcionen a favor de sus intereses. La producción de bienes simbólicos, no sólo se da en las IES, sino que estas extienden redes de cooperación con otras instancias o agentes presentes en la cultura, más propiamente en el “mercado de los bienes culturales”.

El mercado de los bienes culturales, es el espacio común donde la producción y sus productores convergen y llegan a ser considerados, tanto la obra como el autor, como representantes del poder pedagógico, es decir, con la autoridad para ser consagrados o para poder consagrar, funcionando como un cuerpo de especialistas que mantienen una relación de dominación con respecto a su obra y el público que la acoge como tal, relación homologa al del artística con su creación, relación que socialmente se pudo observar a partir de las condiciones de posibilidad que tienen esos jugadores.

Las IES, son las estructuras más visibles y dominantes que favorecen la producción del campo, misma que se ha realizado a través de la investigación educativa, pues cuentan con políticas, recursos e instrumentos que los legitiman, aunque las resistencias en la producción sean en algunos casos supeditadas a la esfera administrativa, tal es el caso, que muestra MEDINA, M. (1997: 7) “el proyecto de elaborar y reunir los trabajos aquí compilados, tiene su origen en un seminario de formación celebrado aproximadamente hace cuatro años. La temática dispuesta: ¿Es la pedagogía una ciencia? [...] debido a que el coordinador del citado seminario propuso titularlo de tal forma [...] En aquella ocasión, la racionalidad tecno-burocrática administrativa planteó objeciones formales para la aprobación del seminario. El argumento que utilizaron consistió en que debería plantearse en sentido afirmativo y no como interrogante. Esto derivó en un indicador crítico respecto de cómo avanza o se bloquea el conocimiento: ¿se tomaba la decisión en términos de una formalidad administrativa?, o ¿se fincaba en una posición epistémica? “

Pese a esta limitante de tipo epistémico, algunas IES pueden producir sus bienes a diferencia de otras IES, como lo son las Escuelas Normales, que carecen de infraestructura, recursos y agentes con amplio reconocimiento y oficio en el CIE, ya que para ellos, tales acciones, sino son desconocidas, sí son acciones, con bajo impulso y poco rentables, provocando, en el menor de los casos, la búsqueda de otros espacios fuera de las normales - casas editoriales o ingreso directo hacia otras IES – o en el mayor de los casos, su producción en el campo de la docencia, a través, de la elaboración de apuntes, antologías de curso o elaboración de reactivos. Al respecto Cano opina (2004) “En la docencia,

moviéndome casi siempre en la línea de la didáctica. no es mi campo la investigación aunque tengo nombramiento de investigador, siempre ha sido la docencia. “

Más aún Farfán (2004) profundiza en esta miseria del CPM: para los normalistas: “Pues, esa risa contempla y quiere decir, que estamos abandonados a nivel superior, desde hace tiempo, lo he dicho y también lo he escrito, esta abandonada la educación por el Estado, esta abandonada y las Escuelas Normales en particular, pues siempre hay la contestación [de que] no tenemos partida. Usted lo sabe maestro siempre lo tenemos que hacer con las ganas, por la institución, pagadas por nosotros mismos, pero sobre todo yo diría, que nos mueven nuestros alumnos”.

Será SANTOS N. quien señale (2000: 45) que: “ la actividad de la investigación educativa que realizan los agentes normalistas se sustentó en un programa de reestructuración académica y administrativa de la ENSM, a través de la publicación de su Estatuto Orgánico en 1983, y no como conquista que exige el oficio de investigador, por lo que los resultados de la presente investigación muestran que las trayectorias de dichos agentes son insuficientes para el ejercicio de dicha práctica, ya que sus saberes, valores, capitales y poder simbólico que demanda el campo es aún incipiente y altamente dependiente del poder del Estado Mexicano, condiciones adversas para que efectivamente se le otorgue el reconocimiento pleno de ser considerado como un miembro distinguido dentro del mismo”.

En otras palabras, en este juego serio los normalistas no somos considerados como gente seria para competir en el campo de la producción de lo pedagógico desde el terreno de la IE.

Entonces queda la interrogante, ¿qué somos los pedagogos normalistas en el proceso de producción del campo pedagógico, si la investigación esta siendo señalada como un terreno extraño?

La respuesta es muy sencilla y clara. somos agentes pretendientes o recién llegados al CPM, campo que ha sido habitado y controlado por los pedagogos universitarios entre otros agentes e instituciones. Pero será, Paz Ruiz (2006) quien comentará: “que la respuesta a nuestra condición de recién llegados al CIE y al CPM, no radica en la diferencia estructural de las instituciones, sino en la génesis de las mismas, es decir. que la universidad al obtener su autonomía con respecto al Estado, obtuvo mayores posibilidades para definir su proyecto educativo, en tanto que las Escuelas Normales, fueron concebidas en el marco de la reproducción de los fines, valores e intereses que aglutinaba el Estado Mexicano”.

Sí, la clave esta en la lucha del Estado Mexicano contra el poder de la fe que representa[ba] la Iglesia, y por tal motivo, en el campo de la reproducción de los diferentes bienes expuestos en el mercado de los bienes culturales. El Estado mexicano, debía pronto contar con un Sistema Educativo fuerte, homogeneizado, capaz de inculcar en sus ciudadanos valores, conocimientos, prácticas, conocimientos uniformes y sobre todo cohesión social de lo que desde su inicio se llamo: la unidad nacional.

Esta es la pedagogía del Estado Mexicano, la que alfabetiza, la que integra y se comunica a las masas, la que atiende al pueblo en sus condiciones socioeconómicas de marginalidad, ya sea en el campo o en la ciudad, la que convoca al amor a la patria, a sus símbolos y héroes, pero también, a la que promueve el desarrollo y explotación racional de sus recursos, a la que incorpora el desarrollo de sus comunidad y condiciones de vida, al obrero, al campesino, a la clase popular, a la naciente burocracia, entre otros, ya que la Universidad había definido su destino con los otros, los intelectuales o científicos, aquellos que no quisieron más compromiso que las letras. Letras que nacieron muertas, porque la Universidad, fue tocada con el espíritu material de la raza, aquella raza que los científicos ignoraron pero que de la cual se sirvieron.

En tanto que, para la pedagogía normalista, su futuro se había definido con su origen y encomienda: la reproducción.

Los capitales de los jugadores son la base y fundamento para poder determinar su movilidad ya sea en la producción, reproducción o difusión de dichos bienes. En los conflictos entre los jugadores o las disciplinas, el capital empleado define las estrategias y el triunfo del posible ganador.

El campo de poder impone y define las estrategias de participación de los jugadores. Los capitales actúan a favor de un cuerpo socializado ya sea para promoverlo o anularlo. Con los capitales los jugadores diseñan sus estrategias de lucha, cada capital posee una fuerza y sentido, mismos que son incorporados en momentos estratégicos

BIBLIOGRAFIA

1. **ALBA** Alicia de (Coordinadora) *et. al.* (1992) Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacionales. COMIE. CESU-UNAM. México D.F. Pt. 265
2. **BACHELARD** Gastón (1999).- El nuevo espíritu científico.- Ed. Siglo XXI. México D.F. Pt. 312
3. **BAHENA** Salgado Urbano *et. Al* (1996).- Historia de la Escuela Normal Superior de México. "LX Aniversario". Tomo 1. SEP/DGNAMDF. Primera edición. México, D.F. P.t. 245
4. **BAHENA** Salgado Urbano *et. Al* (1996).- Historia de la Escuela Normal Superior de México. "LX Aniversario". Tomo 2. SEP/DGNAMDF. Primera edición México, D.F. P.t. 361.
5. **BERNSTEIN** Basil. (1988).- Pedagogía, control simbólico e identidad. Fundación Paideia & Ediciones Morata, S.L. Coruña/Madrid. España. P.t. 239.
6. **BOURDIEU**, P. y **WACQUANT** L.- (1995) Respuestas por una antropología reflexiva. México, D.F. Grijalbo. pt. 229
7. **BOURDIEU** Pierre & **PASSERON** Jean -Claude (2004).- Los herederos. "Los estudiantes y la cultura". Siglo XXI Editores. México, D.F. P.t. 189.
8. **BOURDIEU** Pierre & **PASSERON** Jean-Claude (1975).- Mitosociología. Editorial Fontanella, S.A. Prima edición mayo de Barcelona, España. p.t. 124.
9. **BOURDIEU** Pierre & **PASSERON** Jean-Claude (1972).- La reproducción. "Elementos para una teoría del sistema de enseñanza" Editorial Laia, Barcelona, España. p.t. 285
10. **BOURDIEU**, Pierre, *et. al.* (2002) "El oficio del sociólogo". Editorial S. XXI, México, D.F. Vigésima tercera edición. pt. 373.
11. **BOURDIEU** Pierre *et. al.*- (1975) Problemas del estructuralismo. Siglo XXI Editores. 6º Edición. 24 de febrero de 1975. México, D.F. p.t. 182

12. **BOURDIEU** Pierre (2008).- Homo Academicus. Editores siglo veintiuno. Argentina. p.t. 317.
13. **BOURDIEU**. Pierre. (2007). El sentido práctico. Editorial siglo veintiuno. Argentina, Buenos Aires. P.t. 456
14. **BOURDIEU** Pierre (2003) El oficio del científico. *Ciencia de la ciencia y reflexividad* traducción de Joaquín Jordá. Editorial Anagrama, Barcelona, España. p.t 213.
15. **BOURDIEU** Pierre (1999-2003).- Cuestiones de Sociología. Traducción de Enrique Martín Criado. Ediciones Istmo. S.A. Madrid, España. P.t. 271.
16. **BOURDIEU** Pierre (2003) Un arte medio. "Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía". Editorial Gustavo Gili, S.A. Barcelona. España. p.t. 413.
17. **BOURDIEU** Pierre (2003) Las estructuras sociales de la economía. Editorial Anagrama. Barcelona, España. p.t. 282.
18. **BOURDIEU**, Pierre. (2003) El oficio del científico. Ed. Anagrama. Barcelona, España México, D.F
19. **BOURDIEU**, Pierre, et. al. (2002) "El oficio del sociólogo". Editorial S. XXI, México, D.F. Vigésima tercera edición. pt. 373.
20. **BOURDIEU** Pierre (2002) Le Monde diplomatique. Editorial aún creemos en los sueños con la colaboración del Instituto Cultural franco-Chileno. Santiago de Chile, Chile. p,t, 62
21. **BOURDIEU** Pierre. (2000)- Intelectuales, política y poder. Editorial universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. P.t. 268.
22. **BOURDIEU** Pierre (2000) Los usos sociales de la ciencia. Ediciones Nueva Visión SAIC. Buenos Aires, República de Argentina. p.t. 142.
23. **BOURDIEU**, Pierre, (1999) Meditaciones pascalianas, Barcelona, España. Ed. Anagrama. P.t. 255.
24. **BOURDIEU** Pierre (1999).- Razones prácticas. "Sobre la teoría de la acción". Editorial Anagrama, S. A. Primera edición: febrero Barcelona. España. p.t. 234.

25. **BOURDIEU** Pierre (1998) Capital Cultural. Escuela y Espacio Social. Siglo XXI Editores. Segunda edición de México, D. F. P.t. 206.
26. **BOURDIEU**, P. (1993).- La miseria del mundo. Editorial. Akal. Madrid. España págs. 612.
27. **BOURDIEU** Pierre (1990) Sociología y Cultura. Traducido por Martha Pou. Editorial Grijalbo. CONACULTA. México, D.F. P.t. 317
28. **BOURDIEU** Pierre. (1988) -Cosas Dichas. Editorial Gedisa. Buenos Aires, Argentina. P.t. 200.
29. **BOURDIEU** Pierre. (1975)- Las reglas del arte. "Génesis y estructura del campo literario" Editorial Anagrama, Barcelona, España. P.t. 515.
30. **BRUNET** Icart Ignasi. (S/A)- Clases, educación y trabajo. Editorial Trotta & Simancas Ediciones, S.A. Madrid, España, P.t. 541
31. **BUENFIL** Rosa Nidia *et al.* (1993).- Estados del conocimiento. Cuaderno 29. Teoría, Filosofía, y Campo de la Educación. La Investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventa. COMIE. México, D.F. P.t.56.
32. **BUENFIL** Burgos Rosa Nidia. (1984) Corrientes Pedagógicas en México (1886-1949). DIE-CINVESTAV/IPN/CONACYT. Julio de 1993. Ciudad de México, D.F. p.t. 25.
33. **BUNGE** Mariño. (2004)- La investigación científica. Siglo XXI Editores. Traducción de Manuel Sacristán. México, D.F. p.t. 805.
34. **CALVO** Pontón Beatriz. (1989)- Educación Normal y control político. Ediciones de la casa chata CIESAS. México, D.F. 261.
35. **CASSIRER** Ernest.- (1988) Filosofía de las formas simbólicas. Tomo II Fondo de Cultura Económica 1998. México, D.F. 319.
36. **CASTELLANOS**, M. (2003) La posmodernidad sus principales manifestaciones en distintos campos de la cultura, la teoría social y el conocimiento. En veredas. No. 7. Departamento de relaciones Sociales. UAM-X. Pp.303-38.
37. **COCKCROFT** D. James. (1971)- Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana (1990-1913). Siglo XXI Editores, México, D. F. p.t 290.

38. **COLINA** Escalante Alicia & **OSORIO** Madrid Raúl (2004).- Los agentes de la investigación educativa en México. "*Capitales y habitus*". CESU/UNAM & Plaza y Valdés. México, D. F. P.t. 250.
39. **DELEUZE**, Gilles. (S/A) et. al Foucault Filósofo. ¿Qué es un dispositivo?. Ed. Gedisa, Barcelona España.
40. **DELGADO** Juan M. y **GUTIERREZ** Juan (1999).- Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Ed. Síntesis de Psicología. Madrid, España.
41. **DÍAZ** Barriga Ángel (1984).- El contenido del Plan de estudios de Pedagogía: Análisis de los programas de asignatura. Cuadernos del CESU 32. CESU/UNAM. México D.F. p.t. 89.
42. **DOISE** Willem et. al (2005).- Representaciones sociales y análisis de datos. "*Nuevos enfoques en Historia y Ciencias Sociales*" Antologías universitarias. Instituto Mora.. México, D.F. P.t. 227
43. **DOMÍNGUEZ** Raúl & **RAMÍREZ** Celia (1993).- El rector Ignacio Chávez. La universidad nacional entre la utopía y la realidad. CESU/UNAM 1993. México, D.F. P.t.105
44. **DUCOING** Patricia.- La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954. Tomo I. CESU/UNAM. Primera edición 1990, México, D.F. P.t. 262.
45. **DUCOING** Patricia (1990) - La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954. Tomo II. CESU/UNAM. México, D.F. P.t. 347.
46. **ENSM-SEP**. (2006) - Revista de la Escuela Normal Superior de México, "*LXX ANIVERSARIO 1936-2006*". México, D.F. P.t. 147.
47. **FARFÁN** Hernández Jesús (2007).- El debate de la cientificidad del Campo de la Pedagogía. Revista de la ENSM Séptima Época No.12 México, D.F. P.t.1-15
48. **FARFÁN** Hernández Jesús (2000).- Historia de la Escuela Normal Superior de México. ENSM/SEP. México, D.F. P.t. 118.
49. **FARFÁN** Hernández Jesús (2005)- *Las raíces pedagógicas del normalismo*. ENSM. SEP. México, D.F. P.t. 36

50. **FLACHSLAND** Cecilia.(S/A)- Pierre Bourdieu y el capital simbólico. Editorial Campote ideas. p.t. 128.
51. **FOUCAULT**, Michael.- Defender la sociedad. Fondo de Cultura Económica. México. 2002. Clase de 14 de enero de 1976- Págs.. 33-47.
52. **FOUCAULT**, Michelle.- (1973) ¿Qué es la ilustración?, en *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta, col. Genealogía del poder, núm 10.
53. **FURIÓ** Vicenc. (1976) - Sociología del arte. Ediciones cátedra. Ediciones Cátedra. Madrid, España. p.t. 470.
54. **GARCIA** Diego Javier. (2000)- Rudos contra científicos. "La Universidad Nacional durante la revolución Mexicana". El Colegio de México & Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F. p.t. 455.
55. **GRAWITZ**. Madeline Los conflictos teóricos sobre el método. Métodos y técnicas de las ciencias sociales. Barcelona, Hispanoamericana, 1975. pp-289-303; 315-321.
56. **MORÍN**, Edgar (1988) .- introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona. Cap. 3 el paradigma de la complejidad. Págs. 85-110
57. **GUZMÁN** i Romero Melitón, et. Al (1961).- El maestro Enrique Laubscher y La reforma Educativa Nacional. Editorial Citlatelpeti,. México, D.F. p.t.127
58. **HENNECKE** Angélica.(2004).- El discurso como flujo de conocimientos a través del tiempo. Editorial comunicarte. Córdoba, Argentina. p.t. 179.
59. **HEMPEL**, Carl. (1993) citado por Ana Rosas Pérez en su obra: El cambio científico. Ed. Fondo de cultura económica. México, D.F. y tomado del original. "Thomas Khun, Colleague and Friend, en P. Horwich.
60. **HOPENHAYN** M. (S/A)- La crisis de la modernidad. Mimeo. ORAL OEA.
61. **HOYOS** Medina Carlos Ángel. (1999)- Epistemología y objeto pedagógico. "¿Es la pedagogía una ciencia?" Editorial Plaza y Valdés &

CESU/UNAM. México. D.F. p.t. 148

62. **IBARRA** Colado Eduardo. (2003)- La universidad de México hoy: Gubernamentalidad y modernización. CESU/UNAM, UDULA, UAM. México, D. F. p.t. 521.
63. **IBARRA**, Colado Eduardo (2005).- Programa del Seminario Análisis Estratégico de la Universidad. Programa del Doctorado en Ciencias Sociales de la UAM-Xochimilco: línea Sociedad y Educación. México D.F. pt. 11
64. **JIMÉNEZ** García Marco Antonio (2006).- Los usos de la teoría en la investigación. Editorial Plaza y Valdés. México, D.F. p.t. 314.
65. **JIMÉNEZ** Isabel (2005). Ensayos sobre Pierre Bourdieu. CESU-UNAM México, D. F. P.t. 354
66. **KOYRÉ** Alexandre. (1997).-- Estudios de historia del pensamiento científico. Siglo XXI Editores. Décimo cuarta edición en español 1977. México, D.F. P.t. 394.
67. **KRAUZE** Enrique et. al. (1986) - Memoria del Segundo Encuentro sobre Historia de la Universidad. CESU/UNAM, México, D.F. P.t. 155.
68. **KRAUZE** Enrique (2002).- Siglo de caudillos. *"Biografía política de México (1810-1910)."* Fabula Tuquets Editores. México, D. F. p.t. 349
69. **LARROYO** Francisco (1950).- Historia General de la Pedagogía. *"Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación"* Editorial Porrúa, S.A. México, D.F. P.t. 629.
70. **LLINÁS** Álvarez Edgar (1979).- Revolución, educación y mexicanidad. *"La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano"* CESU/UNAM, México, D.F. P.t.277.
71. **LOZOYA** Meza Esperanza (2004).- Compendio de referencias bibliográficas para la planeación y desarrollo de proyectos en Investigación Educativa. CIECAS-IPN/SEP. México, D.F. P.t. 439.
72. **LOZOYA** Meza. Esperanza (2004). - Educación y ciencia. CIECAS/IPN. México, D.F. p.t.132.
73. **MEDINA** Echevarria José. (1972)- Discurso sobre política y planeación.

- Editorial Universitaria & Siglo XXI Editores. México. D. F. P.t. 231.
74. **MENESES** Morales Ernesto. et. al. (1998).- Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911. Vol. I. Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana. México. D. F. P. t. 543
75. **MENESES** Morales Ernesto. et. al. (1998).- Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934. Vol. II. Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana. México, D. F. P. t. 478
76. **MENESES** Morales Ernesto. et. al. (1998).- Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964. Vol. III. Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana. México, D. F. p. t. 467
77. **MENESES** Morales Ernesto. et. al. (1998).- Tendencias Educativas Oficiales en México 1964-1976. Vol. IV. Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana. México, D. F. p. t. 456
78. **MENESES** Morales Ernesto, et. al. (1998).- Tendencias Educativas Oficiales en México 1976-1988. Vol. V. Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana. México, D. F. p. t. 607
79. **MERLEAU** Ponty Maurice (1976).- Fenomenología de la percepción. Ediciones península. . Barcelona, España. p.t. 468.
80. **MERLEAU** Ponty Maurice (1970).- Lo visible y lo invisible. "Seguido de notas de trabajo". Editorial Seix Barral, S.A. Barcelona, España. p.t. 358.
81. **MILANI, Lorenzo**.- (1990) Carta a una profesora alumnos de Barbiana, Editorial Letras, S. A. México editorial Letras S. A. P.T. 121
82. **MILLS** Wright C. (1987)- La imaginación Sociológica. Fondo de Cultura Económica. México, D.F. p.t. 238.
83. **MORENO** Daniel (1973).- Raíces ideológicas de la constitución de 1917. Colección metropolitana No. 19. Secretaria de Obras y Servicios del DDF. Complejo Editorial Mexicano, S.A. de C.V. México, D.F. p.t. 141.
84. **MORÍN**, Edgar.- (1998) Introducción en el pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona, España. Cap. 3 El paradigma de la complejidad .págs.

85-110.

85. **MORÍN**, Edgar, et. al.- (2003) Educar en la era planetaria. Gedisa. Colección libertad y cambio. Barcelona, España. P.t. 140
86. **NIEBLAS** Ortiz Efraín Carlos y **Valenzuela** Gabriel Estrella (2002).- Formación Universitaria y Ejercicio Profesional de la Universidad Autónoma de Baja California. Editorial Plaza y Valdés. UABC. Baja California, México. P.t. 388.
87. **NIETO** López José de Jesús 1996.- Historia de la Escuela Normal Superior de México 1976-1983. Multi Ediciones California. México, D. F. P.t. 160.
88. **ORDORIKA** Imanol.- La disputa por el campus. "Poder, política y autonomía en la UNAM" 2006 CESU/UNAM. México. D.F. p.t. 441
89. **OSORIO**, Jaime. Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento. Fondo de Cultura Económica-UAM. México, 2001. Cap. I págs. 17-37.
90. **OSORIO**, Jaime (2004).- El Estado en el centro de la mundialización. La sociedad civil y el asunto del poder. Fondo de cultura económica. México, P.p. 19-34. P.t. 245
91. **PELÁEZ** Ramos Gerardo(1999).- Diez años de lucha magisteriales (1979-1989). Ediciones del STUNAM 1º México, D.F. p.t. 190.
92. **PÉREZ** López Flor Marina.- (2006) Formación para la docencia: de la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Escuela Normal Superior de México. Revista de la ENSM. LXX Aniversario 1936-2006. México D.F., p.t.112-129
93. **PÉREZ** Ransanz Ana Rosa (2000).- Kuhn y el cambio científico. Fondo de Cultura Económica. México, D.F. P.t. 274.
94. **PÉREZ** Teresa de Jesús.- Francisco Larroyo y la Historia de la educación. Cuadernos del CESU. No. 34. UNAM. México D.F. p.t. 87
95. **PINTO** Louis (2002).- Pierre Bourdieu y la Teoría del Mundo Social.- Siglo XXI Editores. México. D.F. p.t. 219.
96. **QUINTANILLA** Susana (2003).- (Coordinadora) *et al.* Teoría, campo

- e Historia de la Educación. *La Investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventa*. Regionales. *La investigación educativa en México 1992-2002*. COMIE. México. D.F. P.t. 345
97. **RIVERA** Muñoz José Luis.- El Campo de Docencia y el Conocimiento. Revista de la ENSM LXX Aniversario, México, D.F., P.t. 42
98. **RODRÍGUEZ**, R. M. Antonio (1995).- Metodología cuantitativa vs. metodología cualitativa. Escuela Normal Superior Veracruzana. "Dr. Manuel Suárez Trujillo". Colección Quetzalcoatl. Veracruz, México. P.t. 345
99. **ROJAS** Moreno María Luisa (2004).- Trayectorias conceptuales y entramados discursivos: una lectura de la transición en el campo del conocimiento pedagógico. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. DIE-CINVESTAV/ IPN. México, D.F. p.t. 350.
100. **ROUSSEAU**, Juan Jacobo (1984).- *Tratado del Emilio o de la educación*. . Ed. Porrúa. México, D.F. P.t. 345
101. **SANTOS** Ríos Néstor (2000).- Trayectoria profesional, capital social y habitus científico del personal académico adscrito al Departamento de investigación y Experimentación Educativa de la Escuela Normal Superior de México. (ENSM)" P.t. 197.
102. **SÁNCHEZ** y Gándara Arturo et. al (1992) .- El arte editorial en la literatura científica.- Ediciones Técnico científicas de la UNAM. México, D.F. p.t. 118.
103. **SCHAFF** Adam (1997) .- Historia y Verdad. Editorial Grijalbo. México, D.F. P.t. 124
104. **SEP-ENSM**. (1984) Palabras del Lic. Jesús Reyes Heróles, Secretario de Educación pública.- Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la ENSM-Estatuto Orgánico de la ENSM. P.t. 45.
105. **SERRANO** José. (1986) Edgar Moran, ciencia con consciencia. Pensamiento crítico/pensamiento utópico. Col. dirigida por José Ma. Ortega, Barcelona, Anthropos, Editorial del hombre, P.t.376.

106. **TENTI** Fanfani Emilio.- El arte de buen maestro. Editorial Pax México. 1º Edición junio de 1988. México, D.F. p.t. 308
107. **VARGAS** Ángel (2005). Epistemología y lógica del conocimiento, IPN, CIECAS México, D.F. P.t. 145
108. **VASCONCELOS** José. (1936).- La tormenta. Editorial Jus. México, D. F. P.t. 396
109. **VÁSQUEZ**, K. Josefina Zoraida (1979).- Nacionalismo y Educación en México, Editorial El Colegio de México. México, D.F. p.t.331
110. **VELÁSQUEZ** Albo María de Lourdes (2000).- Los Congresos Nacionales Universitarios. "Y los gobiernos de la Revolución 1910-1913" editorial Plaza y Valdés, & CESU/UNAM. México, D.F. p.t. 150.
111. **VENDRELL** Ferré Joan (2005).- Teoría social e historia. "La perspectiva de la antropología social" Antologías Universitarias. Instituto Mora. México, D.F. p.t. 407.
112. **VILLAREAL** René. (1993)- Liberalismo Social y reforma del Estado. "México en la era del capitalismo posmoderno" Nacional Financiera y Fondo de Cultura Económica. México, D.F. p.t. 395.
113. **VILLORO**, Luis (2005).- El pensamiento moderno. Filosofía del renacimiento. Ed. Fondo de cultura. México, D.F. P.t. 89
114. **WEISS** Eduardo (2003).- El campo de la investigación Educativa 1993-2001. "La investigación educativa en México, 1992-2002". Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE. A.C./ SEP/ CESU-UNAM. México, D.F. p.t. 718
115. **ZEA** Leopoldo (1990).- El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, p.t.481

Anexo I. Instrumento para la captura de la información.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO.

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO EN CIENCIAS SOCIALES
LINEA EDUCATIVA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN.

**“INSTRUMENTO PARA LA
CAPTURA DE INFORMACIÓN
GUÍA DE ENTREVISTA ”**

DIRECTORA DE TESIS. DRA. SONIA COMBONI SALINAS.
PRESENTA. ARTURO GONZALEZ VICTORIA.

Guía de entrevista.

Indicadores	Preguntas relacionadas.
I. Indicadores demográficos e indicadores de capital social y económico. Heredados y adquiridos.	<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Lugar de nacimiento • Estado civil • Lugar de residencia • Ocupación y estudios de los padres • Lugar de residencia de los padres y del agente en su juventud.
II. Indicadores de capital cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Formación académica y fecha. (señalar en cada nivel lo siguiente: públicas y privadas; en la capital o en la provincia. <ol style="list-style-type: none"> 1. Secundaria 2. Bachillerato 3. Estudios superiores: licenciatura, especialidad, maestría, doctorado 4. Idiomas. (identificar si los habla, lee y escribe) 5. Proyectos pedagógicos en los que funge como responsable y organismos financiador 6. Actividades de vinculación-contratos de exclusividad 7. Obtención de recursos. 8. Línea de trabajo pedagógico en la que trabaja actualmente y ha trabajado 9. Comunidad pedagógica a la que pertenece
III. Indicadores de capital universitario/normalista	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cargos académicos desempeñados 2. Cargos administrativos desempeñados 3. Si es miembro de institutos pedagógicos 4. Tipos de contratación o puestos que desempeña en la universidad/normal 5. Menciones honoríficas recibidas
IV. Indicadores de capital científico y prestigio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinciones científicas o premios recibidos 2. Nivel en el SIN. 3. Trabajo traducidos a otros idiomas 4. Participación en congresos nacionales e internacionales 5. Haber sido entrevistado publicado esa entrevista.
V. Indicadores de reconocimiento intelectual logrado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Artículos publicados (o por publicarse) en revistas con arbitraje nacional e internacional

	<ul style="list-style-type: none"> 2. Capítulos en libros 3. Libros 4. Manuscritos en preparación 5. Pertenecer a comités editoriales
VI. Indicadores de capital político	<ul style="list-style-type: none"> • Tener o haber tenido cargos políticos o participación en elecciones para puestos públicos
VII. Indicadores sobre la manera de pensar, vivir y sentir su profesión (<i>habitus</i>)	
1. La actuación del pedagogo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué consiste su trabajo? Horas de enseñanza, preparación de clases, horas dedicadas a la investigación formal, horas dedicadas a las tareas de gestión, (juntas, organización, comisiones, etc) • ¿Qué hace usted en su tiempo libre?
2. Iniciación y desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo pensó usted mismo a pensar en sí mismo como pedagogo? • ¿Cuáles fueron los primeros momentos de su compromiso como pedagogo? • ¿Cuáles han sido los momentos críticos en su desarrollo como pedagogo? • ¿Cree usted que el ser mujer o hombre le dificultó más el camino? (únicamente para agentes del sexo femenino) • ¿Su trabajo ha llenado las expectativas personales y laborales? • ¿Ha tenido usted la experiencia de sentirse aislado (a) en este campo o considera usted que pertenece a una comunidad? • ¿Hay altibajos en su trabajo? • ¿Ha detectado usted cuáles son las causas o motivos que favorecen una alta productividad? • ¿Qué cualidades, capacidades o habilidades considera usted necesarias para un buen pedagogo?
3. La audiencia intencionada.	<ul style="list-style-type: none"> • Entre los que pueden leer su trabajo ¿a quién se dirige usted? • ¿En qué lectores posibles piensa usted cuando los considera los jueces del mérito de su trabajo? • ¿Ha cambiado su audiencia con el paso del tiempo?

FUENTE: COLINA E. Alicia et. al. Tomado del anexo II. Guía de entrevista. *Los agentes de la Investigación Educativa en México. Capitales y habitus*. CESU/UNAM/ Plaza y Valdés. México, D.F. 2005 Adaptación.