

EL CUERPO ACADÉMICO COMO GRUPO EN LA CONSOLIDACIÓN DEL *HABITUS* INVESTIGATIVO

THE ACADEMIC BODY AS A GROUP IN THE CONSOLIDATION OF THE INVESTIGATIVE HABITUS

Adrián Aguilera Aguilar (1) y Zoila Rafael Ballesteros (2)

-
1. Doctor en Educación por la Escuela Normal Superior de México, es docente-investigador de tiempo completo en la Escuela Normal Superior de México, aguileraa.adrian@gmail.com
 2. Doctora en educación por la Universidad Autónoma de México, es docente-investigador de tiempo completo en la Escuela Normal Superior de México, zolraf@hotmail.com
-

Recibido: 29 de octubre de 2025
Aceptado: 09 de diciembre de 2025

Resumen:

El presente artículo se centra en describir, interpretar y comprender los procesos que construyen los Cuerpos Académicos (CA) como grupo para la consolidación del *habitus* investigativo de sus integrantes. Se recurre a un paradigma cualitativo de investigación, utilizando los relatos de vida como estrategia metodológica entrevistando a diez profesores pertenecientes a CA de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) develando los procesos que acontecen al interior de los CA, los cuales proporcionan sostén, reconocimiento y validación a sus integrantes en la consolidación del *habitus* investigativo.

Palabras clave: Cuerpo Académico, *habitus* investigativo, Escuelas Normales, Grupo.

Abstract:

This article focuses on describing, interpreting, and understanding the processes through which Academic Research Groups, as a collective, contribute to consolidating the research *habitus* of their members. Employing a qualitative research paradigm, the methodological strategy of Life History is used. Through interviews with ten faculty members who belong to one Academic Research Groups of Escuela Normal Superior de Mexico, this study details the internal processes that provide their members with support, recognition, and validation, thereby strengthening their research *habitus*.

Key words: Academic Body, investigative *habitus*, Normal Schools, Group.

Introducción

El presente artículo es parte de una investigación más amplia centrada en describir, interpretar y comprender los procesos formativos generados al interior de los CA en las Escuelas Normales (EN) y cómo estos contribuyen a la

consolidación del *habitus* investigativo de sus integrantes. Este texto se centra particularmente en describir y comprender cómo el cuerpo académico contribuyó en la consolidación del *habitus* investigativo en los docentes-investigadores de la ENSM y develar las dificultades que enfrentan en ese proceso.

Desde su origen, las Normales en México estuvieron destinadas a la formación de profesionales para la enseñanza; la investigación no fue una tarea considerada como parte de sus funciones. Hasta 1984, se les reconoce como Instituciones de Educación Superior (IES) y asumen como tareas sustantivas la Docencia, la Difusión y la Investigación (Secretaría de Educación Pública, 1984). Esta última se vio limitada en comparación con las Universidades; principalmente por la falta de recursos económicos, de autonomía y de la formación de los docentes de las EN.

Sin embargo, las prácticas prevalecieron en el ámbito de la docencia y pocos fueron los esfuerzos destinados a la investigación. Las políticas educativas se mostraron ajenas a fortalecer esta actividad hasta 1996 dentro del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior (PRODEP) donde los docentes de las EN tuvieron la posibilidad de participar en un proceso de evaluación para adquirir el perfil deseable PRODEP, demostrando el desarrollo de investigación publicada en diferentes medios, como memorias de Congresos Educativos, revistas especializadas y libros.

Aunado a dichos procesos de evaluación, en 2009 se les encomienda a las EN la conformación de CA. La tarea de la investigación comienza a ser una preocupación tanto de las autoridades de las normales, como de los docentes interesados en desarrollarla. En las evaluaciones publicadas por PRODEP en 2023, existen 206 CA de EN reconocidos ante PRODEP, 14 pertenecen a EN de la Ciudad de México, 7 tienen estatus en formación, 4 en consolidación y 3 consolidados, de los cuales 9 pertenecen a la ENSM, 3 en formación, 3 en consolidación y 3 consolidados.

Romero y Aguilar (2017) afirman que las EN tienen una brecha de 20 años en relación con el resto de los Organismos que conforman el Subsistema de Educación Superior, esto es un gran reto para las normales. La revisión de la literatura permitió identificar que formar investigadores desde la conformación de comunidades epistémicas, requiere de un cambio profundo en las políticas educativas, los lineamientos curriculares y de las y los docentes interesados en desarrollar investigación (Alfaro, 2011). Para Ávila y Garza (2022) el aumento en la producción de investigaciones en las escuelas normales no puede darse solo por decreto cuando existe un desfase entre la política educativa y las estrategias implementadas en las escuelas normales que siguen priorizando la carga administrativa y docente por encima de la investigación. Por otra parte, Romero y Aguilar (2017) afirman que además se requiere de una vinculación por medio de redes y/o comunidades entre personas e instituciones con los sectores social y económico para promover esfuerzos que permitan lograr objetivos de mayor alcance para la investigación educativa y generación de conocimiento desde las EN.

Otros autores como Loza, López y Merino (2017) refieren la necesidad de reorientar las políticas al interior de estas instituciones, particularmente en las formas de organización y distribución de los recursos para apoyar las actividades de investigación. Montaña (2023) y Aguilera y Lozano (2022) agregan que el escaso o nulo financiamiento es otro elemento que desfavorece el desarrollo de la investigación en las escuelas normales. La falta de financiamiento para publicar y difundir la investigación proviene en algunos casos de los docentes, siendo esto un obstáculo para quienes no cuentan con el recurso, limitando tanto la publicación de libros, como la asistencia a congresos nacionales o internacionales o para acceder a intercambios académicos. El trabajo colectivo es una alternativa para poder investigar. Por lo que nos preguntamos: ¿Cuáles son las dinámicas o procesos que se generan al interior de los CA como grupo para consolidar el *habitus* investigativo en sus integrantes? ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan para conformarse como CA y desarrollar investigación en el campo de la educación?

Referentes Teóricos

Se retoman tres categorías teóricas: La noción de grupo de Kaës (2000), el concepto de *habitus* de Bourdieu (1984) y la conceptualización de CA desde los planteamientos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (2019). Respecto a la primera, Kaës (1995) aborda la complejidad del sujeto y del grupo, desarrollando una teoría que da cuenta de los fenómenos y dinámicas presentes en el sujeto, en el grupo y en la interacción bidireccional entre ambos. Su enfoque ayuda a comprender cómo la sujeción del ser humano a la forma paradigmática del grupo construye, transforma y hace desaparecer al sujeto singular y al yo, fenómeno observable en los CA.

El CA, para la Secretaría de Educación Pública (2019), son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Los CA desarrollan investigaciones colectivas con líneas comunes, lo que permite pensarlos desde los entramados complejos de los conjuntos intersubjetivos, es decir, los procesos grupales. Por ello, es crucial profundizar en cómo los procesos formativos en los CA influyen en la consolidación del *habitus* investigativo.

El *habitus* para Bourdieu (1984), es el vehículo por el cual lo social se interioriza en los individuos, logrando una concordancia entre las estructuras sociales (lo común y compartido) y las estructuras subjetivas (lo diferente). Afirma que la acción ideológica para constituir el poder simbólico no se gesta en la lucha por las ideas conscientes, sino en las relaciones de sentido no conscientes que se organizan en el *habitus*. Este es el puntal de las prácticas individuales, abona a la conducta, a los esquemas básicos de percepción y pensamiento, otorgando sentido y significado a la interacción con el entorno; sistematiza el conjunto de prácticas de cada persona y grupo, garantizando su coherencia con el desarrollo social.

Para Freud (1991) la energía que mueve al aparato psíquico se origina a través del encuentro con el otro, es el otro quien introduce al sujeto al mundo mostrando la ley. El sujeto la interioriza a través de mecanismos de identificación e introyección. El sujeto se constituye en el mundo, construyendo su realidad vía la subjetividad, que delimita la vida en sociedad y da sentido al vivir. La subjetividad se articula en tres estratos (Kaës, 2006):

1. Lo intrasubjetivo: Espacio y organización donde el sujeto se representa a sí mismo. Definido por un límite y una lógica. Es la posición singular del sujeto en la fantasía, la idiosincrasia y la represión.
2. Lo intersubjetivo: Espacio donde se configuran los vínculos estables, permanentes y significativos entre sujetos singulares, vía la identificación de rasgos comunes. Rige las prohibiciones fundamentales y posibilita la resignificación, siendo estructurante para la subjetividad.
3. Lo transubjetivo: Lugar de las formaciones psíquicas antropológicas (montajes de estructuración y esquemas de representación propios de la especie), transmitidos de generación en generación. Se depositan formaciones de la psique rechazadas por el yo, fuera del espacio intrapsíquico, reconociendo la participación del sujeto en la comunidad, la herencia, las identificaciones, conflictos y exigencias propias de la especie. Se funda esencialmente en la relación del sujeto con la cultura.

El grupo (CA), ayuda a comprender cómo se construyen y transforman el sujeto singular y el yo. En este caso, los CA se conforman como comunidades de aprendizaje que comparten intereses comunes para el desarrollo de la investigación (Ávalos y Aguilera, 2018).

El tránsito del trabajo en solitario a la lógica del trabajo grupal exigida por el CA implica la desaparición del sujeto singular y del yo para dar paso al grupo, donde se invierte el deseo de ser. Kaës (1995) considera al grupo como una entidad psíquica regida por determinaciones y procesos propios, como el transitar del CA desde su nacimiento (en formación) hasta su consolidación.

Freud (1991) en su texto titulado Psicología de las masas y análisis del yo, afirma que el otro está siempre presente como modelo, objeto, auxiliar o enemigo. La energía psíquica se origina a través del encuentro con el otro, que es referente de cómo se es. El sujeto construye su realidad en la interexperiencia (Honoré, 1980), lugar donde acontece la formación. El otro es un mediador (Ferry, 1990) en el proceso formativo, un acompañante, un promotor para que el sujeto encuentre su mejor forma.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo. Se recurrió a los relatos de vida como estrategia metodológica. A decir de Bertaux (2005) es un tipo de investigación empírica basada en el trabajo de campo. Da cuenta de las formas, mecanismos, lógicas de actuación social y proceso recurrentes, siendo sus objetos de estudio: los mundos sociales, las categorías de situación y las trayectorias sociales. Los mundos sociales se construyen en referencia a un tipo de actividad específica como puede ser la docencia o la investigación. Esta investigación se ubica en la categoría de situación, ya que se centra en una

situación en particular (ser investigador en un CA), la cual origina presiones y lógicas de acción develando cómo se posiciona y acomoda el sujeto ante esta situación.

El relato de vida permitió reconstruir los procesos de formación como investigadores dentro del CA y cómo estos procesos contribuyen al desarrollo y consolidación del *habitus* investigativo. Se utilizó la entrevista a profundidad definida como el espacio en el que se busca la subjetividad y la dimensión social (Díaz, 1992). Los ejes que orientaron la entrevista estuvieron centrados en recuperar su incorporación y participación en los CA, líneas de generación de conocimiento y producciones realizadas, sus trayectorias formativas en la investigación y la participación del CA en la consolidación del *habitus* investigativo.

La investigación se llevó a cabo entre 2022 y 2023 con docentes de la ENSM pertenecientes a CA debido a que en la Ciudad de México, era la única institución de este tipo que contaba con el mayor número de CA registrados. De un total de 10 CA, seis tenían estatus de formación, tres de consolidación y uno consolidado, en 2023 se registraron 9, 3 en formación, 3 en consolidación y 3 consolidados.

Los criterios para la selección de los participantes, fueron:

- Ser líder o integrante de un Cuerpo Académico en consolidación o consolidado,
- Tener publicaciones en revistas arbitradas, libros o capítulos de libros, ponencias en congresos nacionales o internacionales y,
- Ser docente con formación normalista y/o universitaria.
- Que estuvieran dispuestos de manera libre e informada de participar en la investigación.

Se contactó a los investigadores vía correo electrónico explicando el propósito de la investigación y se solicitó una cita para concertar la entrevista. Se obtuvo respuesta de 10 de los 11 docentes invitados. Se programó la entrevista, dando su consentimiento informado para colaborar con la investigación. De acuerdo con Gurdián-Fernández (2007) los participantes en este estudio fueron considerados como sujetos actantes, ya que asumieron un rol dinámico compartiendo sus experiencias para el desarrollo de la presente investigación; por lo tanto, no se asignaron códigos sino nombres distintos conservando a su vez el principio de confidencialidad y ética en la investigación.

Una vez realizadas las entrevistas fueron transcritas y se procedió al análisis de la información. Este se llevó a cabo en dos momentos: el primero denominado de temporalidad (Bertaux, 2005) para reconstruir la diacronía (sucesión temporal de los acontecimientos) y la sincronía (relacionar los acontecimientos particulares con lo que sucede en otras esferas de la vida) y un análisis comprensivo para encontrar y hacer explícitas las informaciones y significados derivados de la entrevista. Posteriormente se realizó otro nivel de análisis denominado temático, con el propósito de buscar los pasajes concernientes a un tema determinado para comparar el contenido de dichos pasajes y llegar a un análisis comparativo develando las coincidencias, tendencias y diferencias de los relatos de cada investigador.

Se elaboraron matrices de análisis, las primeras de temporalidad para organizar elementos importantes en el macro, meso y microcosmos e ir triangulando las historias de los participantes en aras del análisis comparativo del relato de vida. Una segunda matriz apoyó el análisis temático y comparativo para develar las tendencias en los discursos de los sujetos actuantes (Gurdián Fernández, 2007), dialogando constantemente con los referentes teóricos y manteniendo la vigilancia epistemológica. Este proceso sistemático y riguroso en el análisis de la información garantiza el criterio de credibilidad en la investigación. Si bien el estudio no pretende establecer generalizaciones, la transferibilidad de los hallazgos puede favorecerse la comprensión de fenómenos similares en otros contextos educativos.

Derivado del análisis expuesto con anterioridad, emergieron tres categorías a saber:

- 1) Se acepta la invitación: entrar al Cuerpo Académico.
- 2) Haciendo grupo, desarrollo del Cuerpo Académico: de alianzas, tensiones y triunfos.
- 3) El camino a la consolidación: entre imposiciones, acomodos y luchas.

Desarrollo y Discusión

Se acepta la invitación: entrar al Cuerpo Académico.

El interés por la investigación para algunos informantes fue apareciendo desde el seno familiar, mientras que, para otros, el interés emergió conforme avanzaron en sus estudios académicos como lo refieren los siguientes informantes:

Un hermano que estudió filosofía, me hablaba a mí, acerca de Marx y de filósofos, esto me llevó a estudiar sociología en la UNAM y aunque ahí tuve una formación muy sólida en investigación, también fue de muchas carencias (César).

Yo estudié en la Normal Superior de México con el plan de estudios 1983 como licenciada en Educación media en el área de Pedagogía, este plan de estudios tenía todo un enfoque de la formación de docentes investigadores (Lya).

El proceso de investigación va ligado con la preparación del posgrado, al entrar a un programa de posgrado intrínsecamente uno está aceptando el vínculo con el proceso de investigación, al inscribirnos al programa de posgrado te incitan, motivan o crean el proceso de investigación, entonces este surge de manera natural (Ricardo).

Entrar a un CA para desarrollar investigación en el campo de la educación fue en la mayoría a través de “la invitación” que recibieron por parte de un colega asignado institucionalmente como líder de un CA, esta invitación fue aceptada desde diferentes intereses como se menciona a continuación:

La Normal le encomienda al doctor Alberto conformar un Cuerpo Académico sobre formación docente [...] nos invita a participar [...] yo había participado en actividades con él previamente, habíamos hecho

algunos congresos de investigación de PROMEP [...] empezamos a trabajar en el 2009 un poco sobre trabajo de investigación previo [...] se empezó a definir las líneas de investigación que íbamos a trabajar [...] fue como que mucho asunto de autoformación (Lya).

Me invitaron a participar en dos cuerpos académicos, pero decidí irme más con la cuestión que era más afín, pero las dos invitaciones fueron muy cordiales en el sentido de decirme: esto es lo que hacemos, esto es lo que trabajamos y considera si es algo que a ti te llena y te cubra y sobre todo que te permita hacer (Isabel).

Si bien se acepta la invitación por intereses diversos; lo diferente de cada interés por formar parte de un CA es el inicio de la articulación con lo común y compartido que convocarán al espacio grupal donde el CA se conformará y desarrollará, pasando por los diferentes niveles de consolidación (en formación, en consolidación y consolidado de acuerdo con los lineamientos establecidos por PRODEP) que a más de diez años de aparición en las EN, estos se han visto inmersos en una gran variedad de realidades las cuales han estado permeadas por retos y obstáculos para lograr su consolidación.

Pertenecer al CA, implica para el investigador comprometerse con el grupo, anteponer su ser, al ser en el grupo, pertenecer a él, le exige a cada uno de sus integrantes una serie de tareas, retos y renunciaciones, donde no se tiene opción a rechazarlas en tanto se esté en grupo. Para Bourdieu (1984), al ser parte de un campo e intervenir en la lucha, se contribuye a la reproducción del mismo juego, vía la creencia en el valor de ese juego (por ejemplo, el generar líneas de investigación, el publicar sabiendo qué y dónde hacerlo), de esta manera se construye una complicidad básica de todos los agentes pertenecientes a un campo dando como resultado el juego del campo. No obstante, los investigadores enfrentan obstáculos, como la falta de financiamiento:

No hay financiamiento para las Normales de la Ciudad de México, lo único que hemos recibido, algunos, no por ser Cuerpo Académico sino por ser profesores con perfil deseable, recibimos un apoyo que fue un buen apoyo, pero como Cuerpo Académico no hemos recibido ninguno [...] curiosamente las Normales de la Ciudad de México se paran mucho el cuello con los Cuerpos Académicos, sobre todo con nosotros (risas) pero recurso no hay (César).

De tiempo sabemos en el caso de la Normal Superior, por pertenecer a lo que antes era el Distrito Federal como una entidad de la federación y ser escuela de la federación, los recursos económicos eran imposibles de alcanzar y hasta la fecha (Ricardo).

Se puede leer que el reto se acepta a pesar de las condiciones adversas. El deseo por investigar en lo individual y en lo colectivo deja de ser un proyecto institucional para convertirse en un interés propio de los investigadores. Para ello, buscan aquello que necesitan y es aquí, donde se hace la diferencia y se va conformando y organizando cada CA para alcanzar la consolidación esto en función de su propia dinámica y acoplamiento como grupo. Al respecto refieren:

Hemos tomado muy en serio nuestro papel y eso ha permitido que sigamos creciendo como Cuerpo Académico a pesar de todas las dificultades que hemos enfrentado en el camino, porque además

participamos en muchas otras cosas en la Escuela Normal y eso, quita mucho tiempo que deberíamos de tener destinado a la investigación, porque las Escuelas Normales siguen dando mayor peso a la docencia que a la investigación (Angélica).

Algo que a mí me convenció de permanecer, porque no era algo que realmente me motivara, no sé, por créditos o algo así, es haber conocido [...] la teoría de la complejidad, me fue conquistando, un poco, porque hasta aspectos de la vida personal, de la vida cotidiana, académica y de todo, los aborda la complejidad. El poder entender las cosas desde diferentes puntos de vista, entender a través de esta parte flexible [...] esto fue parte de lo que me fue convenciendo, de esta parte de conocer la complejidad y de conocer a gente importante como el doctor Ramiro (Lorena).

Si bien el organizador grupal de todo Cuerpo Académico, está trazado por el PRODEP, el desarrollar líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinarios, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes, cada grupo, desde lo diferente, se desarrolla de una manera más o menos ágil; se va posicionando en el campo de la investigación, y va respondiendo o no a la pretensión institucional, pero a su vez, puede diferenciarse del mandato y discurso institucional, que al parecer está centrado sólo en la frialdad del número.

Haciendo grupo, desarrollo del Cuerpo Académico: de alianzas, tensiones y triunfos.

El grupo permite comprender cómo, a partir de los diversos efectos y modalidades de la sujeción del ser humano, se construyen, transforman y desaparecen tanto el sujeto singular como el yo. Salir de la lógica en solitario para adentrarse a la lógica grupal que exige el CA, es donde desaparece ese sujeto singular y el yo, para dar paso al grupo.

Kaës (1995) señala que es posible considerar al grupo bajo reserva de las representaciones imaginarias que lo objetivarían en una imago (imagen), como una entidad psíquica regida por determinaciones y procesos propios, como el transitar del CA desde su nacimiento (en formación), su desarrollo (en consolidación) hasta lograr la consolidación, con lo anterior se da la bienvenida al trabajo psíquico del grupo y con ello la noción de grupo como entidad específica. La realidad psíquica a nivel de grupo se apoya y modela sobre las estructuras de la realidad psíquica individual. Algunos investigadores mencionan:

Yo creo que esa parte de organización como Cuerpo Académico en donde siempre estuvo como presente esa idea de qué nos hacía falta, qué teníamos que saber [...] ir con pies más firmes en este asunto de la investigación, entonces empezamos a generar seminarios, uno por semestre, cada seminario tenía un producto de un trabajo de investigación y bueno, así fuimos construyendo un poco el camino todos juntos y además, nuestros artículos antes de que hubiera un dictaminador externo había una dictaminación interna (Lya).

En realidad el Cuerpo Académico se ha conformado por un grupo de personas muy comprensivas, y esa es la parte que me gusta, si el Cuerpo Académico fuera más, más devorador en el sentido de más crítico si tú quieres, pero críticón a la mala onda, como yo he visto que son otros Cuerpos, [...] entre ellos se pegan bien fuerte y la verdad es que todo mundo estamos haciendo un esfuerzo bastante grande de estar en este lugar, porque queremos aprender, porque queremos hacer algo, todos estamos ahí por una razón, creo que el doctor Alberto sabe quiénes somos y en esa parte es bastante inclusivo, nos acepta las diferencias (Angélica).

Lo anterior permite destacar, que dentro del CA se genera una dinámica de trabajar con los otros, se reconocen las diferencias y son aceptadas en el grupo, se articulan e integran por un bien común (hacer investigación). Al parecer este es el organizador grupal aceptado por los integrantes, mediante el cual y por el cual se hace grupo, hay un interés común que apuntala al grupo. En esa lógica se inicia un trabajo de acoplamiento de lo individual y grupal, se busca aquello que hace falta no a uno, sino a todos. Construir de manera conjunta las líneas de investigación que orientarán el trabajo del CA, devela aquello que hace falta y es necesario buscar por diferentes vías para subsanar vacíos formativos que pueden ser una limitante para desarrollar la investigación. De esta manera, se establece la alianza para ser investigador desde la resistencia, salir adelante sin recursos económicos, lograr una identidad como docentes-normalistas-investigadores generando conocimiento en el ámbito educativo.

El camino a la consolidación: entre imposiciones, acomodos y luchas

Ante la falta de autonomía en las EN, el camino a seguir puede reducirse a cumplir con lo que la autoridad señale. Se puede disentir, dialogar, proponer o modificar lo señalado por la autoridad, pero el trabajo a realizar se verá matizado por lo que es importante para las autoridades de las EN. El inicio de los CA en estas instituciones no es ajeno a la indicación de la autoridad para cumplir con las políticas educativas también impuestas, como se lee en el siguiente relato:

La cosa del Cuerpo Académico era algo que se estaba estableciendo, como, vamos a decir: como una decisión de la autoridad, era por decreto, a partir del día de hoy se decreta la instalación de dos Cuerpos Académicos, un Cuerpo Académico sobre formación docente y un Cuerpo Académico de interculturalidad, eso fue un decreto, ¿por qué interculturalidad? Porque la directora de Educación en ese momento, era una antropóloga y decidió que un Cuerpo Académico tenía que ser de interculturalidad. Te estoy hablando del 2008, 2007- 2008. hasta 10 años después, más, hasta 12 ,13 años después, es que aprueban el Cuerpo Académico de Olivia [...] tuve, que transitar muchos años, porque justamente el haber asumido, vamos a decir, la línea de investigación de interculturalidad, algo que no había trabajado la Normal Superior, no

formaba parte de su tradición, no formaba parte de sus construcciones, ni les interesaba, nada más les interesaba [...] estar en el marquito, estar en el tren, estar en el movimiento, eso le interesaba, a la Normal Superior, no porque tuviesen una tradición de interculturalidad (Fernanda).

Como refiere el testimonio anterior, los CA en las EN no emergen siempre de intereses personales, como en este caso las líneas de investigación. Lo importante para las autoridades es cubrir el requisito, esto conlleva a que el camino sea más lento, por ejemplo, pasaron 12-13 años para que como se menciona, dicho CA fuera reconocido ante PRODEP. El mandato de la autoridad, si bien traza la ruta de un quehacer, también genera un freno para el desarrollo del CA. Cumplir con el requisito no contribuye a la formación y consolidación de un *habitus* investigativo, por lo que llegar a la consolidación toma un rumbo diferente al discurso institucional.

Lograr la consolidación, marca el camino a la conformación del grupo, a ser grupo y a hacer grupo, aceptar y cubrir las exigencias del grupo más allá del requisito institucional. Exige al sujeto invertir su interés en el grupo. Los relatos de los informantes permiten dar cuenta de las dificultades propias del CA, de lo que acontece en su interior, esto permite comprender por qué a más de una década de surgir los CA en las EN, en la Ciudad de México, sólo seis están consolidados. Para sobrevivir, dicen los informantes, hay que saber jugar con las reglas del campo (Bourdieu, 1984) de lo contrario el futuro de los mismos se torna nublado.

Estábamos como que ya aprendiendo, digamos mañas, pero al mismo tiempo son productos, hay producción académica, pero un tanto mañosa, en tanto: quién aparece dónde, para que el resultado sea mejor, en tanto la evaluación del PRODEP, el SNI, porque uno aprende que el SNI [...] quiere unas cosas y el PRODEP quiere otras, o sea [...] uno tiene que aprender a jugar con las reglas, así aprendimos poco a poco (César).

Aprender y acomodarse a las reglas del juego en el campo de la investigación, aprender qué y dónde publicar, es algo que se aprende en el oficio mismo, implica vincularse con otros que saben investigar, que se han formado para ello. En el CA, afinan, clarifican y consolidan el *habitus* investigativo. Asumen su lugar en el juego, aceptan las reglas no en la lógica del sometimiento, sino en la lógica del juego del propio campo. En ese sentido se juega a detentar y ostentar el poder simbólico que otorga el estatus de pertenecer a un CA consolidado, a ser Investigador Nacional, o Líder intelectual (que se convierten en organizadores grupales). Para llegar a ello, es necesario transitar por toda una trayectoria que emula al vuelo de la mariposa hasta consolidar el *habitus* investigativo.

Pero el acomodo también genera tensión y angustia al ser individual y grupal que se filtra en las interacciones, sujeciones y vínculos que se ponen en juego en el agrupamiento como lo mencionan los siguientes investigadores:

A veces también suele ser complicado cuando se juntan diferentes caracteres, no es una cuestión sencilla pero un Cuerpo Académico que trabaja competencias socioemocionales, interculturalidad, poner el

ejemplo ¡no! definitivamente, pero sí es complicado, entonces; transitamos en espacios de momentos de: hay [...] seguramente no me quieren ver hoy, o no los quiero ver, pero hay de todo, desde un momento en que uno puede hacer catarsis personal, hasta que uno puede debatir temas y trabajar (Mariana).

La construcción colectiva, ha sido complicada, porque tienes que aprender pues, a sentarte, a callarte y a escuchar, saber hablar, negociar, o sea, hay cosas que hay que aprender a hacer y eso se aprende haciendo (Violeta).

Si bien, en el espacio grupal se escuchan una serie de voces, enunciados y deseos, estos se articularán y acoplarán en uno; es decir, en el grupo, de allí los puntos de anudamiento que ligan lo individual y lo grupal.

El doctor (se refiere al líder del CA) no impone el tema, no impone las ideas, él simplemente expresa sus ideas y sí tú quieres las agarras o no, yo no he estado en el Cuerpo Académico de la doctora Vanesa, pero hasta donde sé, todos sus integrantes se vuelven sus esclavos, ella impone sus ideas, todo mundo se le cuadra, todo mundo desarrolla lo que ella quiere [...] lo he visto un poco en las formas cuando presenta como con los demás, ella sí es la estelar, qué bueno que es la estelar [...] que todos están como muy en comunión, eso está bien, pero entonces cómo te desarrollas en individual, finalmente siempre vas a hacer como el que sigue (Angélica).

Articular lo común, compartido y diferente, es posible en el grupo, en hacer grupo y ser grupo, donde se escuchan las diferentes voces y se sabe hablar en la lógica de la negociación y con miras al trabajo grupal. Sin embargo, tal acoplamiento también puede generarse o no, como lo refiere el segundo testimonio, ante una sola voz que marca diferencias, donde el liderazgo no liga las diferentes voces sino se impone una sola.

Desde las entrañas del grupo, de sus vínculos, alianzas y organizadores, la producción de la intersubjetividad devela lo que comparten los sujetos, desde su formación y desde allí se facilita o no el hacer grupo. Volcar el interés personal al interés del CA, trabajar por desarrollar las líneas de investigación del grupo, clarificarlas y definir las, organizarse, acoplarse y ligarse desde allí; facilita el camino para conformar una identidad grupal como se lee en el siguiente testimonio:

Nuestro asunto de la formación en este camino, en este Cuerpo Académico es bien importante, porque siempre las discusiones son en torno a cómo, estamos construyendo los trabajos, entonces esa constante retroalimentación, me parece que para todos ha sido muy enriquecedora en términos de ir consolidando estas habilidades investigativas, porque siempre está al centro, la discusión de lo metodológico, de los argumentos teóricos, de cómo se está haciendo el trabajo de campo pero también compartiendo [...] elementos, revistas, dónde se puede publicar, cuáles son las mejores, cuáles convienen, donde hay oportunidad, o sea nunca se ha pensado en yo me guardo la información para mí solito, sino, uno conoce una revista y pasan información a los demás entonces creo que esa parte, no del egoísmo,

sino del compartir de ayudarnos entre todos de sobresalir como grupo [...] nos vamos formando, nos vamos formando cada vez más en este asunto de la investigación (Lya).

Como se analizó en los párrafos anteriores, el *habitus* investigativo se va consolidando en cada uno de los integrantes del Cuerpo Académico a partir del propio trabajo que se genera al interior de los mismos. Los integrantes actúan en lo colectivo en dos sentidos, por un lado, como una comunidad de aprendizaje y, por el otro, como un grupo que comparte intereses comunes en torno a la conformación de una cultura investigativa, mediante la construcción y generación de conocimiento sobre el campo (Ávalos y Aguilera, 2018).

Conclusiones

El propósito de este estudio estuvo centrado en describir y comprender cómo el cuerpo académico contribuyó en la consolidación del *habitus* investigativo en los docentes-investigadores de la ENSM y develar las dificultades que enfrentan en ese proceso. Entre los hallazgos centrales se pudo identificar que el encuentro con el otro, con ese otro que “tiene el oficio” viene a ser el elemento fundamental que le otorga sentido y significado a los diferentes niveles académicos, ese otro que sabe hacer investigación con el cual el sujeto se siente acompañado y reconocido, tal reconocimiento coadyuva a esa identificación y búsqueda de eso que hace falta para ser investigador.

La interexperiencia a decir de Honoré (1980) viene a ser el corolario de esa formación donde el sujeto se encuentra, desencuentra, enamora, enoja, desilusiona y asume su deseo por ser investigador, pasar de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica de la que nos habla Freire (2017). El encuentro con el otro que “tiene el oficio” es pieza clave para el desarrollo del *habitus* investigativo, si bien sabemos a decir de Lozano, E.O. (2020) nadie puede formar a otro, si es posible participar en el proceso de formación del sujeto, participar en el acompañamiento, facilitando, compartiendo, interactuando, señalando, confrontando y reconociendo la formación del *habitus*.

El transitar en solitario en los senderos de la investigación es algo que va quedando atrás, que va siendo insuficiente y que exige la presencia y mirada del otro, de ese otro que reconoce e invita a participar en un proyecto común, compartido y diferente, un proyecto que si bien llega tarde a las EN y que en su inicio se teñía de un matiz normativo y administrativo, se fue tornando en algo distinto al ser asumido como un reto que desafía y confronta a la tradición histórica de las EN centrada en la docencia. Transitar a los espacios y retos propios de la investigación y difusión del conocimiento en la lógica de tomar distancia y diferenciarse del discurso institucional para asumir y pronunciar un discurso propio, que se puede pensar en el terreno de la resistencia donde se acepta el reto a pesar de estar en condiciones de adversidad.

Reto bien aceptado por algunos que, bajo la lógica de la formación, donde se persigue y busca aquello que se desea, ya sea con los medios que ofrece la institución o bien, con los medios que el propio sujeto o grupo se

procura, entra en una lógica de conformar y desarrollar CA, mediante los cuales, se buscará dar respuesta a esas necesidades que la investigación reclama y así, a partir de ser invitado a formar parte de un grupo (CA), donde la tarea es la generación de líneas de investigación, formación y consolidación del conocimiento ante una instancia que valide su ser, oficio y *habitus* en la investigación, en este caso PRODEP, los participantes coinciden en que el CA es un elemento fundamental en su consolidación como investigadores. Algunos señalan que sin el CA no estarían haciendo investigación, otros señalan que sí; sin embargo, el CA es el vehículo que los catapulta para realizar las actividades propias del investigador como publicar, participar en congresos no como asistentes, sino como ponentes o conferencistas, aprender “los trucos” o bien a reconocer el juego de las instituciones que reconocen y validan la investigación.

Saber escribir y dónde publicar, trabajar desde lo individual pero también en colectivo, qué producciones van para PRODEP y cuáles para el SNII, identificar los espacios académicos a los cuales es necesario estar presentes. Este vehículo (CA) ha agilizado la consolidación de su *habitus*, que en lo individual habría demorado, el grupo les proporciona sostén, reconocimiento y validación; pero, también se reconoce la participación individual e importancia en el grupo.

Se coincide en la satisfacción que se encuentra en las reuniones del CA, un ambiente que predominantemente es placentero para cada uno de los integrantes, donde a pesar de las diferencias se puede negociar, aprender, mejorar, criticar y hasta confrontar al otro con miras a mejorar. A pesar de no contar con recursos de financiamiento, se utilizan los recursos personales para seguir adelante en la investigación, si bien este aspecto viene a ser una limitante, no determina el desarrollo del hacer investigación porque pareciera que existe una normalización en el CA, el trabajar sin recursos, recursos que aunque limitados, sí están presentes en otras EN al interior del país o bien en las Universidades, no obstante, podemos pensar esta situación como una de las alianzas que cohesionan al grupo, la alianza de resistencia ante la adversidad.

En el CA se desarrollan los elementos fundamentales de todo investigador, como el gusto por la lectura, el saber comunicar lo que se ha investigado, el desarrollo de líneas de investigación por mencionar algunos, mismos que son el puntal de la consolidación del *habitus*. Si bien el CA no forma el *habitus* sí lo consolida, sí sostiene y valida al individuo y el individuo sostiene y valida al grupo, al CA.

Referencias

- Aguilera, A. y Lozano, E. (2022). *La formación de investigadores en Escuelas Normales en México: revisión documental. Voces de la educación*, 7(13), 2022
- Alfaro, J. A. (2011). *Conformación de comunidades epistémicas: Espacio para la formación de investigadores educativos* [ponencia]. XI Congreso

- Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Monterrey, Nuevo León, México.
- Ávalos, A. y Aguilera, A. (2018). *La formación de sujetos colectivos epistémicos* [ponencia]. III Congreso Internacional AFIRSE. IISUE. UNAM. Ciudad de México.
- Ávila, R. y Garza, H. (2022). La investigación educativa en las escuelas normales de México: La importancia de formar formadores. *Revista Científica de Ciencias Sociales y Humana, Universidad Verdad*. (80). 1390-2848.
<https://universidadverdad.uazuay.edu.ec/index.php/udaver/article/download/511/764/1302>
- Bertaux, D. (2005). *Los Relatos de Vida Perspectiva Etnosociológica*. Bellaterra.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura* (Trad. M. Pou). Grijalbo.
- Díaz, B. A. (1992). La entrevista a profundidad.: Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (3), 161–178.
<https://doi.org/10.24275/tramas/uamx/19913161-178>
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Freud, S. (1991). *Psicología de las masas y análisis del yo. En Obras completas*, XVIII. (63-136). Amorrortu.
- Gurdián, F. A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Colección IDER
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Narcia.
- Kaës, René. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Amorrortu.
- Kaës, R. (2000). *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Amorrortu.
- Kaës, R. (2006). *Palabra y vínculo. Procesos asociativos en los grupos*. Amorrortu.
- Loza, M. G., López, I. y Merino, C. A. (2017). *Evaluación del desarrollo de los Cuerpos Académicos de una Escuela Normal en el Estado de Puebla: Retos Hacia la Consolidación* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. San Luis Potosí, México.
- Lozano, E. O. (2020). Crítica a la expresión formadores de formadores. En Lozano I., Guzmán M.G. (Coord.). *Las escuelas normales y sus docentes: significados y prácticas educativas* (pp.13-29). Newton.
- Lozano, I. (2017). *Teoría y Práctica en la Formación Docente. Una mirada sociológica*. Newton.
- Montaño, L. (2023). Trayectorias e Investigación Educativa, el caso de formadores de docentes en una escuela normal. *Revista Innovación Educativa*, 23(91), 38-56.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9199289>

- Romero, M. S. y Aguilar, L. (2017). *Los Perfiles Docentes y la Formación de Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales* [ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, CONISEN, Mérida, Yucatán.
- Secretaría de Educación Pública. (1984, 23 de marzo). *Acuerdo que establece que la educación normal en sus diversos cursos será considerada como educación superior*. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. PRODEP (2023). *Cuerpos Académicos al 2023*.
https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/prodep/m0B0nxXz4C-AL_2023_CA.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *PRODEP*.
<https://promep.sep.gob.mx/ca1/Conceptos2.html>