

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo - México

Tolcayuca, Hidalgo, México

lguerrero@upmh.edu.mx

Capitales, habitus y disposiciones de profesores universitarios. Una aproximación a partir de sus trayectorias académicas

Capitals, habitus and dispositions of university professors. An approximation from their academic careers

Contenido

Resumen	117
ABSTRACT	117
1. INTRODUCCIÓN	118
1.1 Marco teórico	118
1.1.1 Campo	119
1.1.2 Capital	119
1.1.2.1 Capital económico	120
1.1.2.2 Capital cultural	120
1.1.2.3 Capital cultural incorporado	120
1.1.2.4 Capital cultural objetivado	120
1.1.2.5 Capital cultural institucionalizado	121
1.1.2.6 Capital social	121
1.1.2.7 Capital simbólico	121
1.1.3 Habitus	122
1.2 La interrelación entre el campo, los capitales y el habitus	123
2. METODOLOGÍA	123
3. RESULTADOS	125
3.1 Relación del campo frente al campo del poder	125
3.3 Análisis del habitus de los agentes	127
4. CONCLUSIONES	129
REFERENCIAS	131
Autor	131
CONFLICTO DE INTERESES	131

Capitales, habitus y disposiciones de profesores universitarios. Una aproximación a partir de sus trayectorias académicas

Capitals, habitus and dispositions of university professors. An approximation from their academic careers

 Luis Arturo Guerrero Azpeitia
Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo - México
Hidalgo, México
lguerrero@upmh.edu.mx

RESUMEN

Este trabajo rescata el empleo de las herramientas analíticas de Pierre Bourdieu con la finalidad facilitar la articulación y construcción del objeto de estudio, la propuesta teórico-metodológica y, evidentemente, la construcción del dato. El objetivo general fue caracterizar algunos rasgos de la transformación entre capitales, *habitus* y disposiciones entre profesores universitarios de dos instituciones de educación superior en México. Para tal fin, el objeto de estudio fue construido desde la Teoría de la Economía de las Prácticas Sociales de Bourdieu con la intención de articular la producción de subjetividades a partir de las condiciones objetivas de los agentes sociales (Bourdieu, 1979). Metodológicamente, se recuperaron los momentos establecidos por el sociólogo francés, a saber: 1) analizar la relación del campo frente al campo de poder, 2) trazado de un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre posiciones y 3) analizar el *habitus* de los agentes (Bourdieu y Wacquant, 2005); operacionalmente, se utilizaron la investigación documental, el análisis multivariante y el método comparado en educación como eje articulador para el análisis y construcción del dato. Los principales resultados sugieren que, derivado de la yuxtaposición de los diversos campos que convergen en el campo educativo, se presentan efectos de transformación de capitales en *habitus* o bien en disposiciones; la evidencia empírica sugiere que las trayectorias sociales regulan dicha transformación. Finalmente, se concluye la importancia que reviste el estudio de las trayectorias sociales de los profesores, toda vez que los componentes de la subjetividad están relacionados con las condiciones objetivas.

Palabras clave: subjetividad; *habitus*; campo; educación superior; método comparado.

ABSTRACT

This work rescues the use of Bourdieu's analytical tools to facilitate the articulation and construction of the object of study, the theoretical-methodological proposal, and the construction of the data. The general objective was to characterize some features of the transformation between capitals, habitus, and dispositions based on the academic trajectories of university professors of higher education in México. To this end, the object of study was built from the Theory of the Economics of Social Practices of Bourdieu with the intention of articulating the production of subjectivities based on the objective conditions of agents, so concepts such as field, capitals, habitus, doxa, hysteresis, and allodoxia are recovered. Methodologically and based on the fact that the theoretical perspective of the French sociologist is open and relational, the moments established by him were recovered and they are: 1) analyze the relationship of the field versus the field of power, 2) drawing a map of the objective structure of the relationships between positions and 3) analyze the habitus of the agents (Bourdieu and Wacquant, 2005); operationally, research techniques were used that favor data analysis from a relational and comparative perspective such as documentary research, multivariate analysis and the comparative method in education as an articulator. The selected analysis units were two institutions of the Subsystem of Polytechnic Universities in Mexico. The main results suggest that, derived from the juxtaposition of the various fields that converge in the field of education: (a) identified effects of capital transformation in habitus or in provisions based on the prevalence of one of the fields under study; (b) hysteresis effects were observed, as well as allodoxia traits in teachers' social practices when involved in the attention of students' emotional problems; (c) a devaluation of the technological capitals of the productive field became apparent when social agents enter the educational field since academic and symbolic capital prevails in the latter. By way of conclusion, the contrasting of the theoretical-methodological commitment with the empirical structure allowed, to know and recognize the importance of the study of the social trajectories of agents since the components of subjectivity are related to the objective conditions, conditions that, in this case, are regulated, conditioned and mediated by supranational bodies through the model of the educational subsystem under study.

Keywords: Subjectivity; *habitus*; field; higher education; comparative method.

1. INTRODUCCIÓN

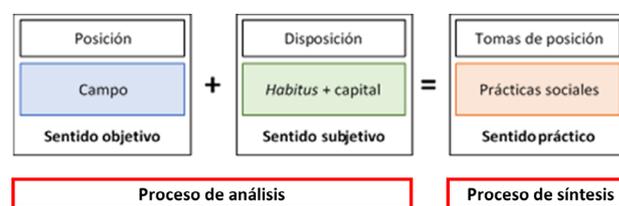
El presente artículo pretende dar cuenta, al menos parcialmente, tanto de la importancia que tiene el reconocimiento de la yuxtaposición de diferentes campos en un espacio social como de las correspondientes consideraciones que debe tener en cuenta el investigador social cuando decida caracterizar el *habitus* de los agentes sociales. En este sentido, se recuperan técnicas cualitativas y cuantitativas en articulación con el posicionamiento teórico de Pierre Bourdieu, con la intención de presentar una perspectiva de análisis de la práctica educativa de profesores universitarios a partir de sus trayectorias sociales. Partiendo de la premisa de que un agente social desarrolla sus prácticas sociales en diversos campos bajo análisis y que éstos a su vez coexisten en un determinado espacio social, surgen las siguientes interrogantes: ¿Las disposiciones de los agentes sociales tendrán el mismo peso específico en diferentes campos donde desarrollan sus prácticas sociales? ¿Existirá una transformación de tales disposiciones en *habitus* o más aún en capitales en función del campo social?

Para responder lo anterior y desde un posicionamiento sociológico, el objetivo general de la investigación fue caracterizar rasgos de la transformación entre capitales, *habitus* y disposiciones entre profesores universitarios de dos universidades politécnicas en México. Para mediatizar lo anterior, se decidió recuperar la práctica educativa de profesores de ambas universidades respecto a la atención de problemas emocionales que presentan los estudiantes en espacios intra y extramuros, toda vez que el desarrollo propio de las actividades académicas así como la transición hacia el sector productivo en tres diferentes momentos de su formación universitaria representa, no en pocos casos, situaciones de descontrol emocional y de alto nivel de estrés al someterse a procesos laborales siendo aún estudiantes. Partiendo de que las emociones remiten a lo que significan (Sartre, 1999) y de que se requiere de un control cultural para evitar una inestabilidad afectiva (Geertz, 2003), es que se decidió abordar el estudio de la orientación emocional de profesores hacia estudiantes universitarios como una mediatización para el estudio de las disposiciones y/o *habitus* de profesores en relación con las condiciones objetivas de los campos educativos bajo estudio, lo que a su vez permitió, en última instancia, reconocer la conversión entre capitales, *habitus* y disposiciones de profesores universitarios en función de los campos de análisis al reconocer que se presenta una yuxtaposición de estos en el espacio social.

1.1 Marco teórico

Para Pierre Bourdieu la articulación entre el sentido objetivo caracterizado por las condiciones objetivas y el sentido subjetivo entendido como lo vivido, dan como resultado la práctica social de un determinado agente. Es así como para el autor la subjetividad mantiene una relación estrecha con las condiciones objetivas que la producen, de manera esquemática, es el propio autor quien establece la que denomina fórmula del sentido práctico (Bourdieu, 1979) y que en la figura 1 se presenta de manera ampliada una interpretación propia al considerar que la caracterización, descripción e interpretación de los conceptos de campo, capital y *habitus* implican un proceso de análisis para finalmente comprender y explicar las prácticas sociales de los agentes, concretando de esta manera, un proceso de síntesis.

Figura 1. Relación dialéctica de las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas.



Fuente: Elaborado por el autor para la presente investigación con base en Bourdieu (1979).

Ahora bien, dichos conceptos tienen un carácter relacional pero también abierto, toda vez que pueden tener diferentes concepciones de acuerdo con el espacio social bajo estudio. De esta manera, los conceptos sólo tienen una explicación desde una perspectiva sistémica y requieren ser puestos en operación empíricamente de la misma manera. En consecuencia, es necesario evitar:

tratar los conceptos aislados, separados del sistema teórico que forman, cuando en realidad su

virtualidad metodológica reside precisamente en considerarlos como conceptos vinculados entre sí, cuya noción se descubre en relación a los otros conceptos, de acuerdo a ese “pensar relacionalmente” en que consiste la apuesta teórica de Bourdieu (García Inda, 1997, p. 55).

Así pues, la propuesta va más allá de la “suma” entre lo objetivo y lo subjetivo, lo que importa en realidad es la relación entre ambos posicionamientos al abordar la realidad social, de ahí que se demanda considerar que:

lo real es lo relacional: lo que existe en el mundo social son las relaciones. No interacciones entre agentes o lazos intersubjetivos entre individuos, sino relaciones objetivas que existen “independientemente de la conciencia o la voluntad individual”, como lo afirmó Marx (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 150).

Desde esta perspectiva, el tratamiento de los conceptos de Bourdieu se dificulta en el momento de intentar establecer las características y propiedades de cada uno de ellos de manera individual. Sin embargo, con fines estrictamente analíticos, se presenta una breve conceptualización, aun cuando la comprensión de uno de los conceptos se encuentra en relación con los demás.

1.1.1 Campo

Particularmente, se recupera la concepción de campo como aquella red o configuración de relaciones objetivas entre las posiciones ocupadas por los agentes sociales, de tal manera que:

Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.) (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 150).

El campo, también concebido como aquel espacio donde se ejerce un determinado efecto (haciendo la analogía con los campos magnéticos y eléctricos en la física) sobre un objeto sometido a su influencia, sólo puede ser explicado por las propiedades inherentes en dicho objeto, pero al mismo tiempo por el efecto de dicho campo. Así, el campo, en tanto construcción de tipo social y un tanto arbitraria y artificial, es un artefacto que reconoce en su totalidad lo referente a sus reglas explícitas y específicas, a su espacio-tiempo delimitado y a su relativa autonomía.

Es en este artefacto donde la entrada al juego se presenta como un cuasi contrato, en ocasiones explícitamente evocado o expresamente recordado en aquellos que “olvidan” por internarse tanto en el juego, que a fin de cuentas se trata “solamente” de un juego. Por otra parte, un campo puede concebirse como un espacio de luchas donde se busca conservar o modificar la configuración propia con base en ciertas reglas no escritas, por lo que las estrategias utilizadas por los agentes están en función de su posición ocupada en el campo, además de que son reguladas por la estructura y volumen del capital de los agentes, por la percepción que tengan del campo, así como por su trayectoria en el tiempo, como se enfatizará más adelante.

1.1.2 Capital

Antes de conceptualizar lo que significa un capital, es preciso reconocer que éste existe y opera siempre en relación con un campo toda vez que le confiere poder tanto a las regularidades, a los instrumentos materializados en la producción o reproducción de la práctica social, como a los beneficios engendrados por el campo. Así, por capital, se puede entender una especie de trabajo vivo, un trabajo social que se acumula bien sea en forma materializada, interiorizada o incorporada pero que no existe fuera del campo social donde fue formado o acumulado, así “como *vis insita*, el capital es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas; pero es al mismo tiempo -como *lex insita*- un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social” (Bourdieu, 2001, p. 131).

Si bien las diversas especies de capital pueden ser determinadas en concordancia con las características propias de un determinado campo, existen algunas invariantes, tales como capital económico, capital cultural, capital social y capital simbólico entre otros. De tal manera que existe una dependencia entre el campo social y los capitales inherentes a él, y los agentes sociales luchan por poseer mayor volumen y estructura de capital que sus oponentes:

Así pues, los agentes están distribuidos en la totalidad del e-espacio [sic] social, en la primera dimensión según el volumen global de capital que poseen, en la segunda dimensión según la composición de su capital, esto es, según el peso relativo de los diversos tipos de capital en la totalidad de su capital, especialmente del económico y del cultural, y en la tercera dimensión según la evolución en el tiempo del volumen y la composición de su capital, esto es, según su trayectoria en el espacio social (Bourdieu, 2001, p.106).

1.1.2.1 Capital económico

Está remitido al conjunto de bienes poseídos y poseíbles necesarios para la reproducción de la existencia física y social, el ingreso económico, el cuerpo biológico, las posesiones y propiedades, son parte de este capital. Esta perspectiva no se limita a la posesión de los bienes de producción, por lo que se supera la perspectiva marxista; de esta manera el capital económico “es directamente e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad” (Bourdieu, 2001, p. 135).

1.1.2.2 Capital cultural

Puede existir en tres formas o estados: incorporado, objetivado e institucionalizado, concebido como forma de disposiciones duraderas del organismo, como concreción en forma de bienes culturales y, finalmente, como forma de objetivación muy particular, toda vez que confiere las propiedades originales respectivamente (Bourdieu, 1987).

1.1.2.3 Capital cultural incorporado

Es la información sociocultural que se ha vuelto parte integrante de la persona biológica. No presupone una transmisión instantánea, no se hereda, no se compra, no se intercambia, sino que depende de una inversión de trabajo social y por consecuencia de tiempo, por lo que su acumulación demanda procesos de inculcación y asimilación en los que el agente se ve en la necesidad de invertir personalmente. Dicho capital puede “adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente particular; se debilita y muere con su portador” (Bourdieu, 1987, p. 2). Así, el capital cultural incorporado está en función de la singularidad biológica del agente, y al ser susceptible de una transmisión hereditaria por lo general invisible y aún más encubierta que el capital económico, aunque recupera de éste último las propiedades de escasez según la distribución del capital cultural. “El capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *habitus*. Del <<tener>> ha surgido el <<ser>>” (Bourdieu, 2001, p. 140).

1.1.2.4 Capital cultural objetivado

Este capital posee determinadas propiedades definidas en relación con el capital cultural incorporado, de esta manera los bienes culturales (escritos, pinturas, libros, máquinas, instrumentos, etc.) pueden ser objeto de apropiación material y simbólica que supone el capital económico y el capital cultural respectivamente, además de una apropiación simbólica. Así, la elección de los bienes culturalmente consumibles presupone un mínimo de información aun cuando pueden ser también heredados sin que necesariamente sean por ello valorados como tales, perdiendo su potencialidad y carácter de capital, sin embargo:

hay que tener cuidado de no olvidar que este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural [...]

sean el lugar donde los agentes obtengan beneficios ganados por el dominio sobre este capital objetivado, y, por lo tanto, en la medida de su capital incorporado (Bourdieu, 1987, p. 4).

Bourdieu asume que, ante la inclusión del capital cultural incorporado a los medios de producción, la conversión del capital cultural incorporado al capital económico será mayor en tanto los poseedores de dichos medios articulen congruentemente ambos capitales. Es así como el capital cultural objetivado es un producto autónomo y congruente de acciones históricas que tiende a obedecer leyes propias que escapan a la voluntad individual de los agentes.

1.1.2.5 Capital cultural institucionalizado

Aunque ligado a la persona, trasciende su límite biológico al objetivarse en la forma de títulos, diplomas, credenciales y reconocimientos oficiales, legalmente aceptados y jurídicamente aprovechables, toda vez que representa una tasa de cambio, inversión o reconversión entre capital cultural y capital económico, aunque como todos los capitales, los beneficios tangibles e intangibles están en función de su carencia en el mercado:

Los títulos, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador en un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable, establece el valor del diseño con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo (Bourdieu, 1987, p. 5).

De esta manera, la inversión escolar tiene razón de ser si y solo si se garantiza un mínimo de convertibilidad del capital cultural en capital económico, social o simbólico. Es pues, un certificado de competencia cultural que representa para quién lo ostenta un tipo de cambio permanente y garantizado legalmente, pero que a la vez posibilita comparar a quienes lo poseen con la finalidad, si fuera el caso, de intercambiarlos de acuerdo con las necesidades del campo o de los agentes que ocupan las posiciones dominantes.

1.1.2.6 Capital social

Para Bourdieu, el capital social tiene como base, las relaciones de intercambio entre los agentes que pertenecen a un determinado grupo, dichas relaciones sólo pueden funcionar y mantenerse mientras la unión entre los aspectos materiales y simbólicos exista y sea reconocible:

El capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo (Bourdieu, 2001, p. 148).

El capital social siempre tiene cierto grado de dependencia con el capital económico, el cultural y el simbólico, siendo este volumen de capital de un agente en particular y el de aquellos con quienes establece relaciones de intercambio lo que puede representar un efecto multiplicador sobre aquel capital predominante en un campo determinado.

1.1.2.7 Capital simbólico

Para Bourdieu (2001) “el capital simbólico es la forma que adoptan los diferentes tipos de capital una vez que son percibidos y reconocidos como legítimos” (p. 106). Así pues, la legalización del capital simbólico propicia un referente cuasi universal o absoluto, suprimiendo en consecuencia la posible relatividad que implica para agentes de otros campos; de esta manera, un punto de vista muy particular del espacio social es que puede constituirse con el tiempo en una creación simbólica. Por ejemplo, en el caso del capital cultural:

suele concebirse como capital simbólico cuando se desconoce su verdadera naturaleza como capital y, en su lugar, se reconoce como competencia o autoridad legítima que debe esgrimirse en

todos los mercados en los que el capital económico no goza de reconocimiento pleno (Bourdieu 2001, p. 141-142).

Para Bourdieu, la más cruel de las luchas sociales se da por este tipo de capital, ya que opera sobre bases gnoseológicas que se traducen en reconocimiento o desconocimiento de los agentes, sus posesiones y sus acciones, así por ejemplo en el campo jurídico “el capital simbólico puede ser oficialmente sancionado y garantizado, e instituido jurídicamente por el efecto de la nominación oficial” (Bourdieu, 2000b, p. 138). El capital simbólico representa un conjunto de apariencias atribuidas al agente, bien sea por el propio campo o por los agentes que lo integran, tales como el prestigio, la autoridad, la fama, la reputación, la notoriedad, el “buen” gusto, la honorabilidad. El capital simbólico no se hereda, sino que teniendo como base otro tipo de capital, se construye por el agente con tiempo y esfuerzo, pero sólo puede generarse dentro de un campo concreto y en todo caso requiere ser renovado constantemente.

En consecuencia, el capital simbólico es un crédito, algo que se da por hecho por descontado y que sólo la creencia del grupo que lo otorga sustenta a quien da garantía material y simbólica. En consecuencia, el capital simbólico al representar la transformación de otros capitales cuya proporción es, hasta cierto punto de vista incierta, no es tan fácilmente numerarlo y medirlo. Sin embargo, el capital simbólico puede perderse o devaluarse mucho más rápido, en determinadas condiciones y debido a que está parcialmente constituido de otros tipos de capital (cultural, social, económico, etc.) que pueden verse afectados más o menos en la misma proporción.

1.1.3 *Habitus*

Se le puede concebir como aquella capacidad que, condicionada por su construcción histórica, puede propiciar una serie de productos regulados por aquellas condiciones socialmente situadas que le produjeron, es decir, el *habitus* “origina prácticas, individuales o colectivas, y por ende historia, de acuerdo con esquemas engendrados por la historia” (Bourdieu, 2007, p. 88). Por tal construcción, los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción son la concreción de la historia que el agente social mediatiza en el presente. En complemento, Giménez concibe para el *habitus* la recuperación de diversos planos al tener “un carácter multidimensional es a la vez *eidos* (sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas), *ethos* (disposiciones morales), *hexis* (registro de posturas y gestos) y *aisthesis* (gusto, disposición estética)” (1997, p. 6).

El *habitus*, en tanto materialización de la memoria colectiva, se concibe como aquella capacidad de engendrar con una libertad, controlada y condicionada por su carácter histórico, una serie de productos controlados y regulados por las condiciones socialmente situadas que le produjeron una reproducción de las conquistas de antecesores por los sucesores, así:

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 expresiones] 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 (Bourdieu, 2007, p. 88).

Es el principio de elección de elecciones no elegidas, tiende a concebir todas las conductas “razonables” de “sentido común” que son posibles sólo en esas regularidades y en sus límites correspondientes, Bourdieu establece que el *habitus* es un sistema:

de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (2007, p. 86).

Por tanto, el *habitus*, al ser historia incorporada o naturalizada, es la presencia del pasado que actúa en el presente; por tanto, las prácticas sociales sólo pueden explicarse a partir de las condiciones sociales que sirvieron como catalizadores para la constitución del *habitus*, pero también de las condiciones sociales en las que éste opera. Es un constructo actuado y actuante con rasgos de autonomía que es producto del pasado pero que al operar como capital acumulado tiende a producir y reproducir historia a partir de la historia. El *habitus* es producto de un trabajo de inculcación y apropiación requerido en su conformación con la finalidad de que las estructuras objetivas tiendan a reproducirse bajo formas eufemizadas, pero a la vez duraderas que tienden a activar el sentido objetivado de las condiciones que las produjeron.

De esta manera, el *habitus* es a la vez esquema de clasificación y juicio clasificatorio, los esquemas objetivamente referidos a una condición social y el juicio sustentando la percepción de las interacciones entre las prácticas y las posiciones ocupadas en el espacio social. Esta condición, sin embargo, requiere realizar una vinculación entre las condiciones sociales donde se produjo el *habitus* y aquellas donde ahora opera, por lo que es necesario que el investigador recupere ambos estados del mundo social toda vez que “el *habitus* es la presencia actuante de todo el pasado del cual es producto: por lo tanto, es lo que confiere a las prácticas su independencia relativa con referencia a las determinaciones exteriores del presente inmediato” (Bourdieu, 2007, p. 92). Así, el *habitus* es la acción que conjuga la objetivación en los cuerpos, pero también la objetivación en las instituciones; este proceso es producto de la objetivación de la historia, no de las condiciones actuales aun cuando opere en ellas.

1.2 La interrelación entre el campo, los capitales y el *habitus*

Es evidente entonces que los agentes que desarrollan sus prácticas sociales en un mismo campo tengan diferencias individuales en su *habitus*, lo cual se explica ante la singularidad de las trayectorias sociales en ese campo. Relacionalmente, la comprensión de las prácticas sociales de los agentes demanda el análisis de las condiciones objetivas y la correspondiente producción de subjetividad mediatizada a través de las disposiciones de dichos agentes, pero al mismo tiempo, precisa un proceso de síntesis que posibilite la construcción dialéctica de la práctica social. De esta manera, la articulación de los sentidos objetivo y subjetivo posee un dinamismo capaz de reconfigurar constantemente la práctica social de los agentes bajo estudio (Berger y Luckmann, 2001), por tal motivo, más allá de establecer un antagonismo entre la objetividad y la subjetividad, se parte de la premisa de considerar una interdependencia entre ambos sentidos al considerar que lo social está presente tanto en las estructuras externas como en las internas, por lo que puede considerar la historia hecha institución para las primeras y la historia hecha cuerpo para las segundas (Gutiérrez, 1997).

En complemento Ortner (2006) presupone una complejidad en la forma de abordar la subjetividad, por lo que está a favor de una construcción dialéctica donde el análisis de la socialización primaria de los sujetos actuantes en términos de formaciones culturales y sus consecuentes estadios, esta consideración que establece la autora implica entonces no solo un posicionamiento que recupere una antropología de la subjetividad, sino también el estado mental de los sujetos que se encuentran insertos en el mundo social y cómo la cultura constituye y regula dicho estado, pero de igual manera establece que las formas de poder configuran y reconfiguran la vida cotidiana en la que se encuentran los sujetos actuantes.

2. METODOLOGÍA

En congruencia con la apuesta teórica citada líneas arriba, es el propio Bourdieu en conjunto con Wacquant, quien establece que son tres momentos metodológicos los que un investigador tiene que poner en juego cuando pretende abordar lo social desde su perspectiva teórica (Bourdieu, 2005, p. 159-160):

1. Analizar la posición del campo frente al campo del poder.
2. Es necesario trazar un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o instituciones que compiten por la forma legítima de autoridad específica del campo.
3. Hay que analizar los *habitus* de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que han adquirido al internalizar un determinado tipo de condición social y económica, condición que encuentra en su trayectoria dentro del campo oportunidades más o menos favorables de actualización.

Aunque líneas abajo se aborda con detalle, de manera sintética se tiene que para el primer momento

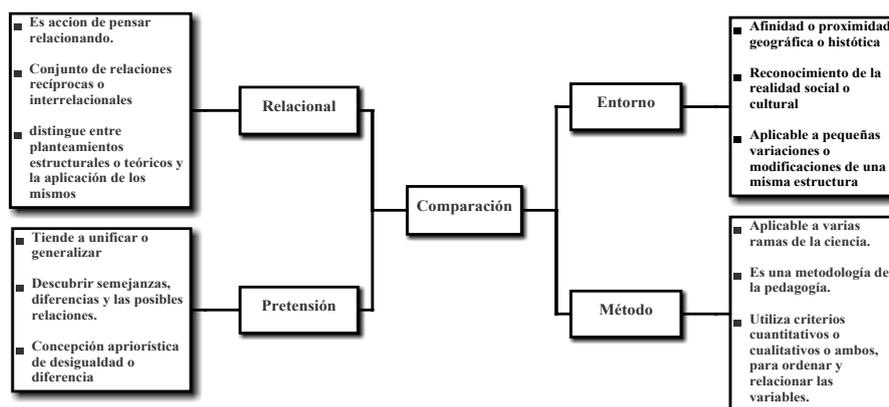
metodológico se empleó la técnica de análisis documental con la finalidad determinar la estructura de los capitales que están en juego en los campos educativos bajo estudio; para el segundo momento, se determinó en primera instancia el volumen y estructura de los capitales mediante la técnica de Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) y posteriormente, el análisis de clúster para la construcción analítica de las clases sociales; finalmente, para el tercer momento metodológico, se empleó nuevamente el ACM para establecer las disposiciones y/o *habitus* de clase. Bajo esta mirada, existe una construcción dialéctica entre el objeto de estudio y el dato (Baranger, 2012).

El ACM es una técnica estadística cuya atribución principal es la valoración de la interdependencia entre categorías y/o variables mediante la interpretación de los mapas perceptuales generados por ella, en tanto el análisis de clúster permite la construcción de agrupación a partir de los criterios establecidos por el investigador; éstas técnicas, familia del análisis multivariante, presentan la particularidad de permitir la concreción de dimensiones objetivas y subjetivas de manera simultánea (Hair, Anderson, Tathan & Black, 1999).

Además de lo anterior, otro de los ejes articuladores fue el método comparado, pues “lo comparativo se refiere a un método de estudio, no a un cuerpo sustantivo de saber” (Sartori, 1994, p. 33). De acuerdo con Bereday (1968), se concibe que el método comparado posibilita la caracterización de las diferencias o similitudes que se pueden presentar entre las unidades de análisis seleccionadas por el investigador; por lo que es facultad de éste determinar la prioridad para focalizar cualquiera de ambas perspectivas a partir de la apuesta teórico-metodológica, pero también de la construcción del dato (Cais, 1997; Olivera, 2013). Adicionalmente “la comparación no consiste en relacionar hechos observables sino en relacionar relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí” (Schriewer y Pedro, 1993, p. 198), por lo que se demanda que en la construcción del objeto de estudio se articule una apuesta teórico-metodológica que mantenga una perspectiva relacional.

Respecto a la articulación entre el método comparado y el estudio de la subjetividad, Guerrero (2017a) considera que es posible su concreción a condición de que se incluyan las condiciones objetivas como productoras de subjetividad (percepciones, opiniones, creencias, valoraciones y emociones entre otras disposiciones). De esta manera, los estudios comparados pueden transitar desde una ontología objetivista-realista a una subjetivista-relativista. En el esquema 1 se puede apreciar la importancia que reviste lo relacional, el entorno, el método y la pretensión para los estudios comparados.

Esquema 1. Características que fundamentan la comparación



Fuente: Elaborado por el autor para la presente investigación

En este sentido, los elementos clave de la investigación de la subjetividad bajo una mirada comparada se centran en: a) determinar la unidad de análisis, b) establecer las dimensiones de dicha unidad, c) concretar las variables (o categorías) y, finalmente, d) establecer una ponderación. Esto permite caracterizar valores diferenciales en los elementos constitutivos de una determinada realidad en función de su importancia relativa. Así, el estudio de la subjetividad requiere el reconocimiento de lo social desde una perspectiva dinámica, inestable y circunstancial toda vez que aquellas variables analíticas o categorías interpretativas tales como el lenguaje, las condiciones culturales del educando, la política educativa, los modelos de

gestión institucional, los valores incorporados, las emociones percibidas así como las relaciones de homología y de dominación, desempeñan un rol preponderante para comprender o explicar esa realidad según la aproximación del investigador.

3. RESULTADOS

Todo lo anterior, permitió la articulación de la propuesta teórico-metodológica para la construcción del dato, por lo que los resultados se presentan por cada uno de los momentos ya referenciados por Bourdieu y Wacquant, pero articulados por técnicas de carácter relacional y comparado. Los resultados se presentan a continuación.

3.1 Relación del campo frente al campo del poder

El Subsistema de Universidades Politécnicas (SUP) se crea en 2001 como respuesta de México en su proceso de apertura económica originado por su incorporación al Acuerdo General de Comercio y Aranceles (GATT) en 1986, a la Organización para el Desarrollo y Cooperación Económicos (OCDE) en 1991 y al tratado de libre Comercio de América del Norte (TLCAN); el modelo educativo se caracteriza por la impartición de programas educativos pertinentes al desarrollo económico regional, diseño curricular basado en competencias y una estrecha vinculación con los sectores industrial y de servicios (Guerrero, 2017). Las unidades de análisis seleccionadas fueron la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (UPMH) ubicada en el municipio de Tolcayuca Hidalgo y la Universidad Politécnica Bicentenario (UPB) con sede en la ciudad de Silao Guanajuato; su inicio de operaciones en fue en 2008 y 2010, respectivamente. Con la finalidad de establecer la red de relaciones de los profesores en el campo educativo bajo análisis, a partir de la detección de los capitales en juego, se utilizó el análisis documental de los decretos de creación de las citadas unidades; acto seguido y en atención a la estrategia metodológica del método comparado, se identificaron las similitudes y diferencias en ambos campos.

Las unidades de análisis en referencia guardan entre sus similitudes el hecho de pertenecer al mismo subsistema educativo, por lo que la normatividad aplicable es la misma en términos generales. De manera particular, en ambas universidades se imparte el mismo Programa Educativo (PE) de Ingeniería en Logística y Transporte, cuyo diseño curricular inició en los últimos meses del 2008 por la planta académica de la UPMH bajo la supervisión metodológica de la Coordinación de Universidades Politécnicas (CUP) y, posteriormente, en el mes de julio de 2009, personal académico de la UPB se incorporó a los trabajos de diseño curricular. Este hecho representa que ambas instituciones son pioneras no sólo en el Subsistema de Universidades Politécnicas, sino a nivel nacional en la impartición de la citada oferta educativa. Respecto a la evaluación de la calidad educativa, el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) acreditó en el 2017 dicho PE, en mayo en la UPMH y en diciembre en la UPB.

En cuanto a las principales diferencias, se tiene el desarrollo económico de cada una de las regiones donde se asienta cada institución educativa. Respecto a la UPB, Silao es sede de importantes zonas tecno-industriales, automotrices y complejos logísticos; tal es el caso de la Expo Guanajuato Bicentenario, el Aeropuerto Internacional de Guanajuato, el Guanajuato Puerto Interior y General Motors (GM). En contraparte, Tolcayuca, sede de la UPMH, es un municipio principalmente dedicado a las actividades agropecuarias y carece de parques industriales en su delimitación geográfica, aunque colinda con los municipios de Tizayuca y Villa de Tezontepec donde se tiene un parque industrial y la Plataforma Logística de Hidalgo (en su fase de construcción), respectivamente. Las diferencias en ambas instituciones radican precisamente en el desarrollo económico y el entorno cultural, aunque en el caso de Silao, que presenta una mayor industrialización, también conserva prácticas agrícolas (anterior vocación productiva).

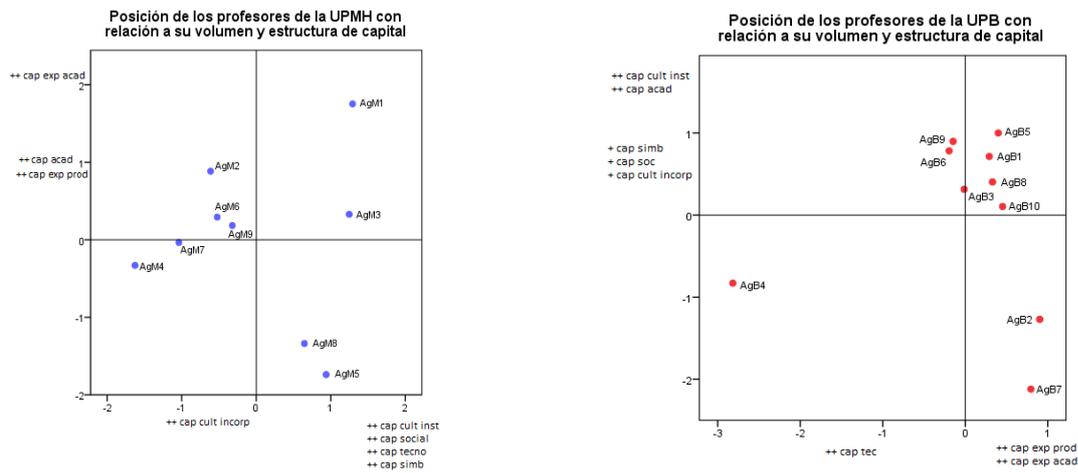
Del análisis del campo respecto al campo de poder y derivado del análisis documental, se detectó que los capitales en juego en ambos espacios educativos son: cultural institucionalizado (títulos académicos en área de especialidad), experiencial (en sector productivo y/o académico), simbólico (pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores -SNI-, Programa para el Desarrollo Profesional Docente -PRODEP-, financiamiento a proyectos, etc.), académico (artículos en revistas indexadas, tesis dirigidas, patentes, desarrollo de proyectos, etc.), cultural incorporado (capacitación en Educación Basada en Competencias -EBC-, capacitación como asesor/tutor, idiomas, etc.), social (redes de colaboración, consejos de vinculación, organizaciones diversas) y tecnológico (manejo de software especializado y de edición, maquinaria especializada, etc). En este sentido, cabe hacer mención que los capitales tales como el

experiencial, el tecnológico y el académico, no pertenecen a una categoría propuesta por el autor, toda vez que es el mismo Bourdieu quien establece que en función del análisis del campo respecto al campo de poder, se pueden identificar capitales propios que les son inherentes a ese campo y que bajo otras circunstancias pueden no ser detectados o bien carecer de un valor específico.

3.2 Trazado de un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre posiciones

Como segundo paso metodológico, se identificó el volumen y estructura del capital de los profesores y mediante el ACM se estableció la posición que guardaron en ese momento en los campos educativos bajo estudio, mediante el análisis de las trayectorias sociales y los capitales que dispusieron un total de 19 profesores, 9 de la UPMH y 10 de la UPB. El resumen del modelo empleado en cada caso es similar tanto en alfa de Cronbach como en inercia (0.883, 0.550 para UPMH y 0.855, 0.497 para UPB, respectivamente) en sus valores promedios, lo que sugiere una consistencia y niveles explicativos similares. Sin embargo, las diferencias radican principalmente en la distribución de los profesores en términos del volumen y estructura de capital, predominando en la dimensión horizontal los capitales cultural, social, tecnológico y simbólico en el espacio educativo de la UPMH, en tanto que en la UPB dicha dimensión se caracterizó principalmente por los capitales experienciales tanto productivo como académico; en la dimensión vertical, una estructura consistente en el capital experiencial académico y cultural institucional y académico, respectivamente. En el comparativo 1 se puede apreciar la distribución de los profesores en el espacio social.

Comparativo 1. Distribución de los profesores en cada espacio social



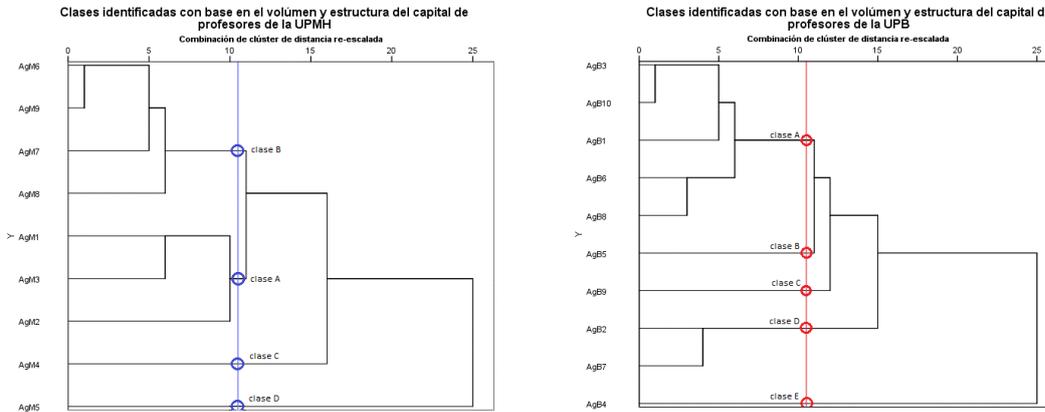
Fuente: Elaborado por el autor para la presente investigación

Dicha conformación originó una mayor dispersión para los profesores de la UPMH aun cuando existen aquellos con mayor volumen y estructura de capital (cuadrante 1) pero, al mismo tiempo, mayor proximidad entre los profesores de la UPB, principalmente aquellos ubicados en los cuadrantes superiores caracterizados por mayor volumen y estructura de capital cultural, experiencial, académico, simbólico y social. Además, se determinó que en el caso de la UPMH existe mayor volumen de capital del tipo experiencial académico, cultural institucionalizado (con relación significativa en experiencial productivo y tecnológico), cultural incorporado y simbólico (con relación significativa entre sí); en tanto que, para la UPB el principal volumen fue el experiencial académico y productivo, el tecnológico y el cultural incorporado. Estas condiciones sugieren la influencia del entorno socioeconómico menos desarrollado económica e industrialmente hablando en la zona sur del territorio hidalguense, que contrasta con un entorno más industrial y desarrollado tecnológicamente en la zona del bajío mexicano. Si bien el análisis anterior sugiere una construcción de clases sociales tentativa, se utilizó la técnica de análisis de clúster jerárquico para su construcción analítica con la mayor objetividad posible, los resultados se presentan para cada espacio educativo en el comparativo 2.

La determinación de las clases construidas para cada espacio se realizó a la misma distancia re-escalada (10.5), y se conservaron la estructura y volumen de capital de los profesores en su correspondiente espacio educativo. De esta manera y a partir de cada dendrograma se conformaron la clase A [(AgM1, AgM3), AgM2], la clase B [((AgM6, AgM9), AgM7), AgM8], la clase C [AgM4] y finalmente la clase D [AgM5] para la UPMH;

en tanto que para la UPB se conformaron 5 clases, la clase A [(((AgB3, AgB10), AgB1), AgB6), AgB8], la clase B [AgB5], la clase C [AgB9], la clase D [AgB2, AgB7] y, finalmente la clase E [AgB4]. En ambos espacios, los profesores de la clase A, además de estar contratados como profesores de tiempo completo, son quienes acumulan mayor volumen y estructura de capital en tanto que el resto de las clases están conformadas por profesores de asignatura (salvo AgB5 quien es PTC, de ahí su cercanía en la conformación de la clase A de la UPB), caracterizados por un menor volumen y estructura de capital.

Comparativo 2. Construcción de clases sociales.



Fuente: Elaborado por el autor para la presente investigación.

La conformación de las clases sociales precisa no sólo la posición que ocupan los agentes en el espacio social, sino también la trayectoria social en dicho campo; en este sentido a manera de resumen, se presenta en el comparativo 3 el tipo de trayectoria tanto académica como profesional que han tenido los agentes en ambos espacios educativos. Para tal efecto, se consideró experiencia profesional, experiencia académica, cursos de capacitación y actualización, formación académica y proyectos de investigación principalmente.

Comparativo 3. Tipo de trayectoria de profesores en cada campo educativo

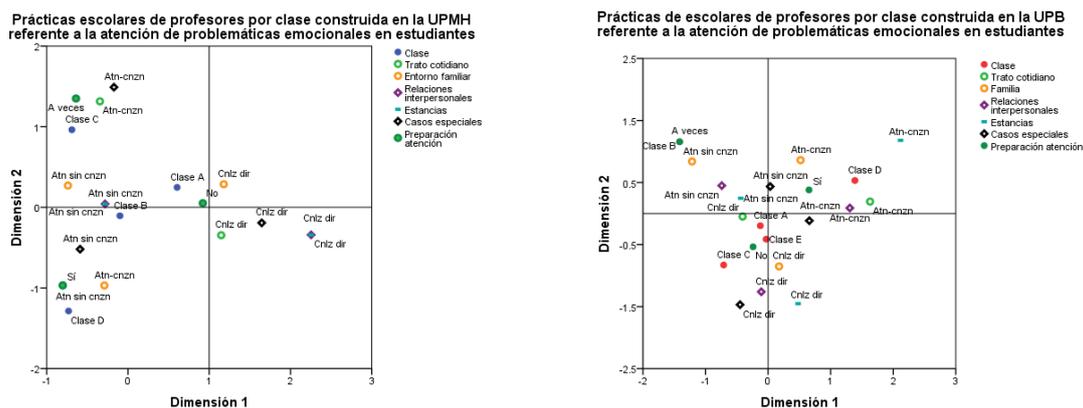
UPMH			UPB		
Agente	Campo educativo	Campo laboral	Agente	Campo educativo	Campo laboral
AgM6	ascendente	errática	AgB3	ascendente	Constante
AgM9	constante	descendente	AgB10	constante	Constante
AgM7	ascendente	constante	AgB1	constante	Constante
AgM8	constante	descendente	AgB6	constante	Descendente
AgM1	ascendente	constante	AgB8	constante	Constante
AgM3	ascendente	ascendente	AgB5	ascendente	Constante
AgM2	ascendente	ascendente	AgB9	constante	Constante
AgM4	constante	errática	AgB2	constante	Descendente
AgM5	constante	constante	AgB7	ascendente	Errática
			AgB4	constante	Constante

Fuente: Elaborado por el autor para la presente investigación.

3.3 Análisis del *habitus* de los agentes

La determinación del volumen y estructura del capital, la ubicación de los agentes en el espacio social y la consecuente construcción de clases sociales, fueron los ejes articuladores para el análisis de elementos de subjetividad, mediatizados a través del *habitus* y/o disposiciones en los profesores universitarios. Para tal efecto, se diseñó un instrumento de medición del tipo cuestionario con dos secciones: la primera constituida con preguntas bajo una modalidad de escala de Likert con un alfa de Cronbach de 0.820 que de acuerdo con Geroge y Mallery (2003) se considera como bueno, así como preguntas abiertas relacionadas con la atención de situaciones intra y extramuros que pueden implicar condiciones de inestabilidad emocional para los estudiantes. En el comparativo 4 se pueden identificar las prácticas educativas de los profesores en la atención que sitúa a los estudiantes en situación de inestabilidad emocional.

Comparativo 4. Comparativo de prácticas escolares de profesores universitarios



Fuente: Elaborado por el autor para la presente investigación

En la UPMH, la clase A tiende a realizar canalizaciones directas al departamento de psicopedagogía de la universidad en los ámbitos del entorno familiar, trato cotidiano, así como en casos especiales. Respecto a prácticas de atención de estudiantes sin canalización son más proclives a intervenir en casos de relaciones interpersonales y de estancias, argumentan que no están capacitados para atender a los estudiantes. Respecto a la clase B, son los agentes que desarrollan prácticas de intervención sin necesidad de canalización en los diversos ámbitos seleccionados, siendo la atención en el trato cotidiano el de menor incidencia; son estos agentes, además, quienes encuentran posicionamientos antagónicos entre sus niveles de preparación para atender a los estudiantes en estos casos. La clase C asume que puede atender a los estudiantes dependiendo de las situaciones a las que se enfrenta, y presentan tendencia a atender y canalizar cuando se presentan problemáticas de índole cotidiana o bien en casos especiales. Finalmente, la clase D manifiesta una tendencia por atender sin canalización y con canalización cuando se presentan situaciones de carácter cotidiano y de entorno familiar respectivamente; son quienes consideran tener mejor preparación para atender la problemática de los estudiantes.

En el caso de la UPB, las clases A y E están muy próximas en sus prácticas sociales (en este caso educativas) de atención a los estudiantes y tienden a realizar canalizaciones directas cuando se presentan situaciones que alteran el estado emocional de los estudiantes en su trato cotidiano y en situaciones de familia, en tanto que realizan atención sin canalización en cuanto a estancias, en relaciones interpersonales y en casos especiales, aducen no estar preparados para atender a los estudiantes en estos asuntos. La clase B por su parte, asume tener una preparación parcial dependiendo del tipo de problemática, se focalizan en atención sin canalización cuando se presentan problemáticas de familia en los estudiantes y sus relaciones interpersonales. La clase C tiende a realizar canalizaciones directas en materia de trato cotidiano, ámbito familiar, relaciones interpersonales, casos especiales y en los procesos de estancias, aduce no tener preparación para la atención de los estudiantes. La clase D es la que argumenta tener la preparación para atender a los estudiantes que se les presentan y suelen brindar atención en todos los ámbitos en primera instancia y su eventual canalización ante el departamento de desarrollo humano.

Se identificó que son las clases B y D de la UPMH, así como la A y D de la UPB quienes manifiestan tener preparación suficiente para atender las problemáticas que presentan los estudiantes en diversos ámbitos donde pueden perder su estabilidad emocional. Se ha descrito la relativa similitud en cuanto a la estructura y volumen de capital que guardan los profesores; así que a manera de ilustración se presenta el *habitus* detectado para dos pares de agentes con similar posición. En el caso de los profesores AgM8 (UPMH) y AgB2 (UPB) representan a aquellos agentes con mayor capital experiencial que fue acumulado en el campo laboral y que ahora presenta una devaluación en el campo académico, toda vez que los capitales de mayor valor en el campo de estudio son el académico, el social, el simbólico y cultural institucionalizado, motivo por el cual dichos agentes han sufrido un proceso de desclasamiento que los ubica en clases menos preponderantes que las que desempeñaban en el campo laboral. En la tabla 1 se presentan algunas disposiciones que presentan los profesores, así como su percepción respecto a la posesión de las capacidades para dicha atención (respuestas textuales).

De este análisis, se detecta tanto una disposición como un *habitus*, disposición toda vez que se recupera la

historia hecha cuerpo formada en un campo empresarial y que son recuperadas por los agentes sociales en su práctica como profesores, sin embargo, si el campo de análisis fuera el campo empresarial, se puede establecer que dicha disposición es en realidad un *habitus*, toda vez que éste respondería a la práctica propia de dicho campo. De igual manera, se puede detectar una *allogoxia* “esto es una forma de pensar y actuar que puede filtrarse de un campo a otro, creando formas híbridas de cultura que interrumpen el desarrollo interno del campo afectado” (Brown, 2018, párr. 2), toda vez que los agentes sociales tienden a reproducir regulaciones en el campo educativo que son propias del campo productivo, tal como lo refiere el agente AgM8 al referirse a las técnicas a emplear en casos de atención de problemas emocionales en estudiantes al recuperar “Escucha Activa Empatía Preguntas Poderosas Feed Back y Feed Forward PNL”.

Caso contrario sucede con otros agentes sociales quienes poseen mayor volumen y estructura de capital y, en consecuencia, son quienes ocupan las posiciones más altas en el espacio social; dichos agentes son los que presentan mayor proclividad a realizar una canalización directa para los estudiantes, tal es el caso de los profesores AgM1 quien refiere “pasarle al psicólogo”, así como de AgB5 quien sugiere una “canalización” ante la presencia de problemas emocionales en los estudiantes. Son precisamente aquellos profesores con menor capital experiencial pero mayor capital académico quienes presentan disposiciones que, al corresponder con las demandadas por el campo educativo, pueden considerarse como lúdicas, toda vez que sus prácticas educativas mantienen congruencia de acuerdo con lo establecido en los lineamientos de dichos espacios. Son estos agentes quienes sugieren la atención y en su caso la canalización a los departamentos de Servicios Estudiantiles y Desarrollo Humano (UPMH, UPB, respectivamente).

Tabla 1. Disposiciones de profesores en la atención de problemas emocionales en estudiantes.

Agente AgM8	Agente AgB2
<p>Atención de problemáticas en el entorno universitario y estadias</p> <p>“Realizar una pequeña entrevista que nos lleve al pasado, detectar la raíz de la emoción y después con preguntas propositivas, hacer que el alumno tome conciencia del deber hacer, para que cambie su situación emocional a lo positivo y lo más importante, las preguntas deberán estar enfocadas a la acción correctiva inmediata del alumno, ejemplo: ¿Qué te gustaría que pasará hoy y no está pasando? ¿Qué te pondría una sonrisa en la cara? ¿Qué es lo que tiene más valor de tu óptica actual?”</p>	<p>Atención de problemáticas en el entorno universitario y estadias</p> <p>“Hablo con él(ella), si con mi experiencia ayudo y solucionamos el problema, está bien, sino lo canalizo con mi director de carrera, para que él lo mande con el área de psicología de la universidad”</p>
<p>Cuenta con las capacidades para atención:</p> <p>“De alguna manera en el campo laboral, desarrollé habilidades y conocimientos para influir en los equipos de trabajo y lograr que los objetivos se cumplieran. En el caso de los estudiantes, reconozco que no tengo desarrolladas al 100% las habilidades pedagógicas, didácticas y que adapten el modelo de estabilidad emocional”</p>	<p>Cuenta con las capacidades para atención:</p> <p>“sí, a lo largo de mis 23 años de experiencia con el manejo de personal me he involucrado en la orientación a personas con diversos problemas como drogas, embarazos no deseados, divorcios, falta de carácter, negativas, raterillos, bajo grado de estudios y los he impulsado para cambiar su mentalidad de negativa a positiva”</p>

Fuente: Elaborado por el autor para la presente investigación.

Por otra parte, otras clases de ambos espacios educativos que son proclives a una canalización directa (A, UPMH; C y E, UPB) o atención-canalización (C, UPMH) presentan disposiciones lúdicas al realizar sus prácticas educativas de acuerdo con lo establecido en los lineamientos de dichos espacios, que sugieren la atención y en su caso la canalización, a los departamentos de Servicios Estudiantiles y Desarrollo Humano (UPMH, UPB, respectivamente), apropiándose de la *doxa* educativa pero también recurriendo a una histéresis que no les es propia en este campo educativo y que ahora les demanda nuevas disposiciones que aún no han apropiado en éste y en otros campos; son además estas clases las más proclives a considerar que no tienen la capacitación apropiada para atender los problemas emocionales que los estudiantes presenten.

4. CONCLUSIONES

Estos hallazgos sugieren que el capital experiencial, en tanto trabajo acumulado en el campo laboral del sector privado, tiende a influir de manera importante en las prácticas sociales aquí analizadas, este

proceso de objetivación subjetivante que se presenta en el campo laboral es productor a su vez de una subjetividad propia del campo que se va transformando en un *habitus* y que, al ser transpuesta por el agente a otro campo, en este caso el campo educativo, presenta un efecto de remanencia o de *histéresis*, que si bien no se recupera analíticamente como un *habitus* para el campo educativo, sí opera como una subjetividad objetivante que mediante los canales de inculcación-asimilación llega a ser apropiada por los nuevos agentes a través de una intersubjetividad que implica el reconocimiento de la coexistencia de diversos campos, tal es el caso del laboral y del educativo de manera más evidente, aunque pueden existir algunos otros que aún no se han explorado.

Por otra parte, se identificó analíticamente que el *habitus* de los agentes sociales, en tanto estado de latencia (al menos de manera preconsciente para el agente) le orillará a operar determinadas prácticas sociales en un campo distinto al que fue formado en un momento determinado. Dicho efecto de *histéresis* del *habitus* propio del campo laboral en el que los agentes emplean diversas estrategias de inversión social y económica para el seguimiento y orientación de los empleados con fines de mejorar su productividad industrial que demanda dicho campo, esto es, las condiciones objetivas del campo manifestadas a través de una *doxa* empresarial que precisa el mejoramiento de diversos indicadores de carácter técnico, condiciona a los agentes a recuperar el *habitus* para desarrollar su práctica social correspondiente y, cuando a dichos agentes se les requiere la ejecución de prácticas sociales para el seguimiento emocional. en este caso de estudiantes, recurren de manera preconsciente a recuperar el mismo *habitus*, pero al responder a otras condiciones objetivas impuestas por otro campo, se transforman en disposiciones. Esto refleja, por un lado, el cambio de condiciones objetivas de un campo a otro y la devaluación de capitales en consecuencia, pero también una transformación del *habitus* en disposiciones.

Se identificó la importancia de tomar en consideración la yuxtaposición de los campos en un mismo espacio social; esta consideración implica que aquello que para un campo determinado (en este caso el campo educativo) puede considerarse como una disposición, para otro campo (profesional) puede considerarse como un *habitus* y viceversa. Esta consideración tiene importancia tal, que implica el conocimiento y reconocimiento de las condiciones objetivas y la correspondiente producción de subjetividad en los agentes sociales en un doble sentido: 1) la coexistencia de los campos y sus correspondientes capitales y *habitus* y 2) la transformación del *habitus* en disposición o viceversa, según la focalización del investigador. Dichas premisas, al menos desde la evidencia empírica aquí presentada, mantienen relativa independencia del contexto socioeconómico e industrial donde están asentadas las unidades de análisis.

Considerando que la *doxa* es “todo lo que forma el campo mismo, el juego, las apuestas, todos los presupuestos que se aceptan tácitamente, aun sin saberlo, por el mere [sic] hecho de jugar, de entrar en el juego” (Bourdieu, 1990, p. 111), se le puede asumir como una situación de armonía entre las estructuras externas (lo objetivo) y las internas (lo subjetivo), situación que tiende a favorecer las condiciones vigentes del campo, privilegiando las posiciones de dominación y fomentando así la reproducción social a través de las prácticas sociales de los agentes. Esto se manifiesta a través de la adopción de la *doxa* propia del campo educativo, la cual se evidencia en el *habitus* de los agentes sociales quienes, ante un menor capital experiencial, tienden a reproducir en sus prácticas sociales la historia hecha cuerpo generada principalmente en el campo educativo, pero también en aquellos agentes con capitales altamente valorados en campo profesional tienden a imponer el *habitus* propio de este campo en el campo educativo.

Por otra parte, en el volumen y estructura del capital de los agentes sociales, los capitales académico y simbólico representaron una influencia muy importante, toda vez que cuando poseen mayores niveles de éste tienden a manifestar disposiciones lúdicas de acuerdo con el campo educativo y, cuanto menor es el volumen, los profesores son más proclives a manifestar disposiciones heréticas respecto al campo educativo, pero lúdicas respecto al campo profesional. Finalmente, se detecta que las trayectorias sociales de los profesores, mediatizadas y objetivadas a través de los capitales que demanda el campo educativo, son fundamentales para el conocimiento y reconocimiento de las prácticas sociales de dichos agentes. Más aún, los capitales, en tanto trabajo social acumulado, no solamente condicionan sus disposiciones hacia la reproducción de sus prácticas, sino que tienden a recuperar la influencia de aquellos campos donde fueron formados.

REFERENCIAS

- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Editorial Herder
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica. Revista del departamento de sociología*. 5(2). <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo S. A.
- Bourdieu, P. (2000). *Sobre el campo político*. Conversación con Philippe Fritsch. Presses Universitaires
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Brown, J. (2018). Exploring the Principles of Allodoxic Art (in dialogue with Baroness Elsa). *Journal for artistic research*, 15. <https://doi.org/10.22501/jar.386727>
- Caïs, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo. Colección Cuadernos metodológicos núm. 21*. Centro de investigaciones sociológicas
- Hair, J., Anderson, R., Tathan, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante 5ª Edición*. Prentice Hall Iberia.
- García Inda, A. (1997). *La violencia de las formas jurídicas*. Cedecs Editorial S. L.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Allyn & Bacon
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa
- Giménez, G. (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*. <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/La%20Sociologia%20de%20Bourdieu.pdf>
- Guerrero, L. (2017). Recomendaciones de Organismos Internacionales en materia de educación superior. El caso del subsistema de Universidades Politécnicas en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*. 4(5), 18-27. <http://www.reibci.org/publicados/2017/oct/2500107.pdf>
- Gutiérrez, A. (1997). Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu. *Revista Kairos*, 1(1). <http://www.revistakairos.org/investigar-las-practicas-y-practicar-la-investigacion-algunos-aportes-desde-la-sociologia-de-bourdieu/>
- Olivera, C. (2013). La educación comparada: hacia una teoría fundamental. *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. Plaza y Valdez Editores.
- Ortner, S. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power and the Acting Subject*. Duke University Press.
- Sartori, G. (1994). Comparación y método comparativo. En G. Sartori y L. Morlino (comp.). *La Comparación en las Ciencias Sociales* (pp. 29-50). Alianza Editorial.
- Sartre, J. (1999). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Editorial Alianza.
- Schriewer, J. & Pedro, F. (1993). *Manual de educación comparada vol. II. Teoría, investigaciones, perspectivas*. Promociones y publicaciones universitarias.

AUTOR

Luis Arturo Guerrero Azpeitia es Doctor en Ciencias de la Educación por la UAEH, Profesor-Investigador en el Subsistema de Universidades Politécnicas desde 2003, desarrollo de investigación en: a) estudios sociales y culturales en educación y b) Innovación e intervención educativa.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor informa ningún conflicto de interés posible.

Financiamiento

No hay asistencia financiera de partes externas al presente artículo

Agradecimientos

El autor agradece la colaboración de autoridades educativas y profesores de las Universidades Politécnicas Bicentenario y Metropolitana de Hidalgo por todas las facilidades otorgadas para el desarrollo de la presente investigación.

Aclaración

El presente artículo es producto de una versión extendida de ponencias presentadas en Congresos Nacionales en México, así como algunos elementos de la tesis de doctorado del autor. Por lo que ahora se busca difusión de los resultados a nivel internacional dada la importancia de la revista y de la extensión de la publicación, pues permite una mayor explicación de la apuesta teórico-metodológica, de la construcción del dato, así como de su interpretación.