



Religación
Press



Modelo teórico-metodológico

para el estudio de la subjetividad
en estudiantes universitarios

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

> **Colección Educación**

Modelo teórico-metodológico para el estudio de la subjetividad

en estudiantes universitarios

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

>Education Collection

**Theoretical-methodological
model for the study of
subjectivity**
in university students

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

Equipo Editorial / Editorial team

Eduardo Díaz R. Editor Jefe

Roberto Simbaña Q. | Director Editorial / Editorial Director |

Felipe Carrión | Director de Comunicación / Scientific Communication Director |

Ana Benalcázar | Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator|

Ana Wagner | Asistente Editorial / Editorial Assistant |

Consejo Editorial / Editorial Board

Jean-Arsène Yao | Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova | Fabiana Parra | Mateus Gamba Torres | Siti Mistima Maat | Nikoleta Zampaki | Silvina Sosa

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at | <https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)
This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



Modelo teórico-metodológico para el estudio de la subjetividad en estudiantes universitarios

Theoretical-methodological model for the study of subjectivity in university students

Modelo teórico-metodológico para o estudo da subjetividade em estudantes universitários

Derechos de autor Copyright:	Religación Press© Luis Arturo Guerrero Apeitia©
Primera Edición: First Edition:	2024
Editorial: Publisher:	Religación Press
Materia Dewey: Dewey Subject:	370 - Educación 370 - Education
Clasificación Thema: Thema Subject Categories	JNM - Enseñanza superior, estudios avanzados JNZ - Destrezas de estudio y aprendizaje: generalidades JNM - Higher Education, Advanced Studies JNZ - Study and Learning Skills: General
BISAC:	EDU000000 EDUCATION / General
Público objetivo: Target audience:	Profesional / Académico Professional / Academic
Colección: Collection:	Educación Education
Soporte/Formato: Support/Format:	PDF / Digital
Publicación: Publication date:	2024-04-18
ISBN:	978-9942-642-94-3

APA 7

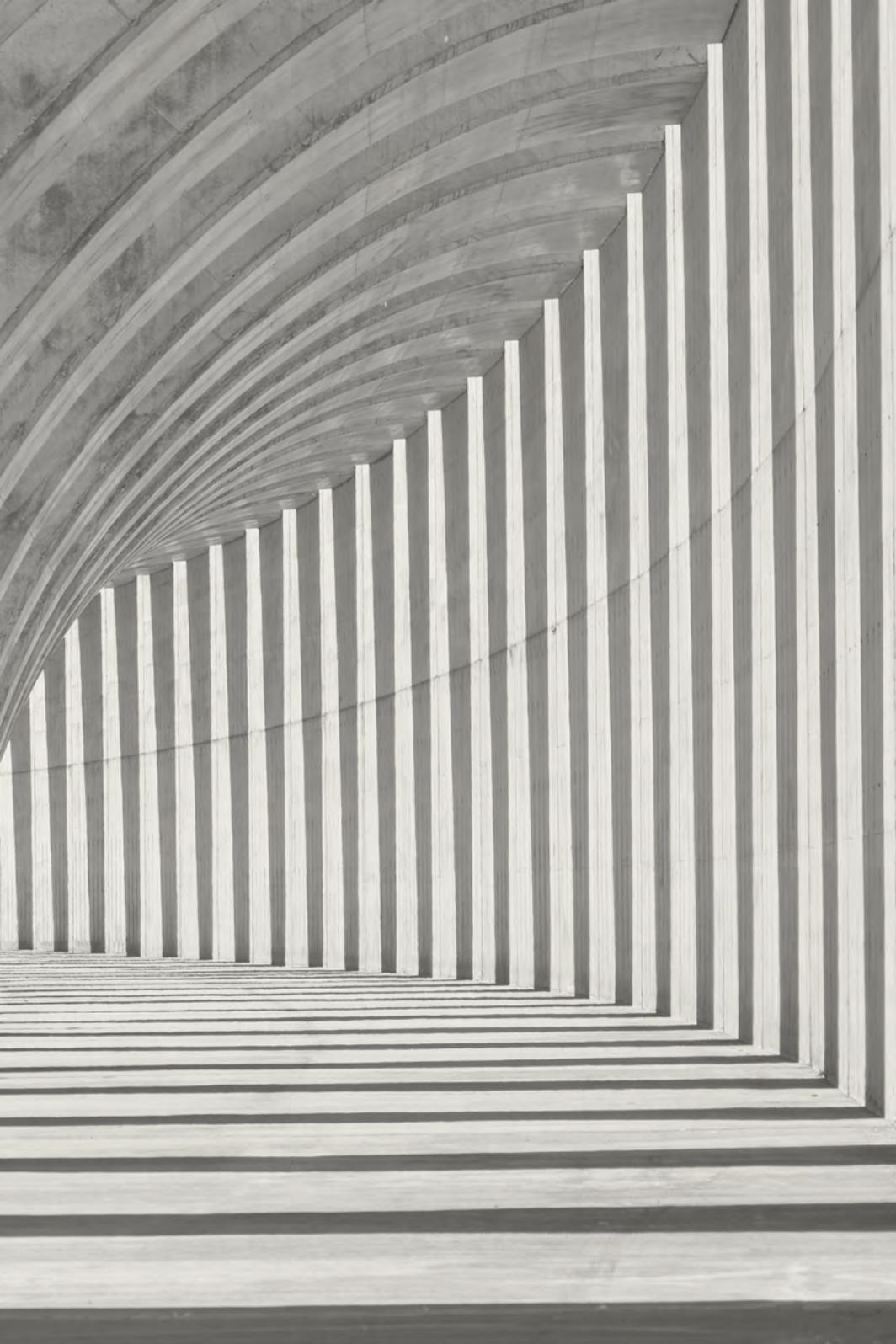
Guerrero Azpeitia, L. A. (2024). *Modelo teórico-metodológico para el estudio de la subjetividad en estudiantes universitarios*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.146>

[Revisión por pares]

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos (doble-ciego). Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema quienes han emitido un juicio objetivo del mismo, siguiendo criterios de índole científica para valorar la solidez académica del trabajo.

[Peer Review]

This book was reviewed by an independent external reviewers (double-blind). Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts on the subject, who have issued an objective judgment of it, following scientific criteria to assess the academic soundness of the work.



Sobre el autor/About the author

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

<https://orcid.org/0000-0002-8905-7243>

Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo | Hidalgo | México.

lguerreroazp@outlook.com

Resumen

Partiendo de la premisa de que tanto subjetividad como objetividad no sólo son parte de una misma realidad, sino que no se pueden comprender ni explicar una sin la otra, es que en este libro se presenta una aproximación para el estudio de la subjetividad, particularmente, en estudiantes universitarios. Para ello, se parte de la formación de estudiantes universitarios desde una perspectiva de la subjetividad, se presentan una serie de argumentos y reflexiones que permiten contextualizar, desde un posicionamiento sociocultural, rasgos de subjetividad tales como las emociones, los valores, la ética y la equidad de género. Posteriormente, se revisan posicionamientos teórico-conceptuales sobre la subjetividad y la objetividad, vistas incluso de manera antagónica por un sector de especialistas, pero también y prioritariamente, se focaliza sobre una perspectiva relacional, incluso dialéctica entre ellas, es en este contexto que se recupera la teoría de la economía de las prácticas sociales de Bourdieu como un eje articulador para la integración de un modelo teórico-metodológico de aproximación al estudio de la subjetividad. Dicho modelo, integra, por una parte, una perspectiva comparada, así como técnicas cuantitativas tales como el análisis multivariante pero también recupera técnicas cualitativas como las entrevistas y los marcos interpretativos principalmente; de esta manera se reconoce que la objetividad a partir del sentido objetivo aunado a la subjetividad conceptualizada a través del sentido de lo vivido son elementos que permiten abordar las prácticas sociales de los agentes considerando en todo momento, el estrecho vínculo con la espacio-temporalidad.

Palabras clave: Subjetividad; sociología, educación comparada; clases sociales; práctica social.

Abstract

Starting from the premise that both subjectivity and objectivity are not only part of the same reality, but that one cannot be understood or explained without the other, this book presents an approach to the study of subjectivity, particularly in university students. To this end, the training of university students from a perspective of subjectivity is based on a series of arguments and reflections that allow contextualizing, from a sociocultural position, features of subjectivity such as emotions, values, ethics and gender equity. Subsequently, theoretical-conceptual positions on subjectivity and objectivity are reviewed, seen even in an antagonistic way by a sector of specialists, but also and primarily, it focuses on a relational perspective, even dialectical between them, it is in this context that Bourdieu's theory of the economics of social practices is recovered as an articulating axis for the integration of a theoretical-methodological model of approach to the study of the subjectivity. This model integrates, on the one hand, a comparative perspective, as well as quantitative techniques such as

multivariate analysis, but also recovers qualitative techniques such as interviews and interpretative frameworks; In this way, it is recognized that objectivity based on the objective sense together with subjectivity conceptualized through the sense of what is lived are elements that allow us to address the social practices of the agents. In this way, by integrating both positions, the sociological and the comparative method, mediated by multivariate analysis techniques, they facilitate an articulation that, in the researcher's view, represents a possibility of constructing the data in that object of study where spatio-temporality plays a relevant role. In this context, the theoretical-methodological model presented here is an alternative for the researcher who sees the need to better articulate the theory on which his research is based and the method he has selected, especially when the theoretical bet has a dynamic, relational character and with a strong link with the spatio-temporality of the object itself.

Keywords: Subjectivity; sociology; comparative education; social classes; social practice.

Resumo

Partindo da premissa de que tanto a subjetividade quanto a objetividade não apenas fazem parte da mesma realidade, mas que uma não pode ser compreendida ou explicada sem a outra, este livro apresenta uma abordagem para o estudo da subjetividade, especialmente em estudantes universitários. Para isso, começamos com a educação de estudantes universitários sob a perspectiva da subjetividade e apresentamos uma série de argumentos e reflexões que nos permitem contextualizar, a partir de uma posição sociocultural, características da subjetividade como emoções, valores, ética e igualdade de gênero. Posteriormente, são revisadas as posições teórico-conceituais sobre subjetividade e objetividade, inclusive vistas de forma antagônica por um setor de especialistas, mas também e principalmente enfocando uma perspectiva relacional, inclusive dialética entre elas, é nesse contexto que a teoria da economia das práticas sociais de Bourdieu é recuperada como eixo articulador para a integração de um modelo teórico-metodológico de abordagem ao estudo da subjetividade. Esse modelo integra, por um lado, uma perspectiva comparativa, bem como técnicas quantitativas, como a análise multivariada, mas também recupera técnicas qualitativas, como entrevistas e quadros interpretativos, principalmente; dessa forma, reconhece-se que a objetividade do sentido objetivo, juntamente com a subjetividade conceitualizada por meio do sentido da experiência vivida, são elementos que permitem abordar as práticas sociais dos agentes, considerando, em todos os momentos, o vínculo estreito com a espaço-temporalidade.

Palavras-chave: Subjetividade; sociologia; educação comparada; classes sociais; prática social.

Contenido/Content

[Revisión por pares]	6
[Peer Review]	6
Sobre los autores	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11
Introducción	19

Capítulo1/Chapter 1

Formación de estudiantes universitarios. Una mirada desde la subjetividad **23**

Objetividad y subjetividad. Una lucha incesante	24
Estado del conocimiento. Una aproximación	33
Organismos Internacionales y políticas públicas en educación superior.	34
Equidad y movilidad social	46
Contexto sociocultural y emocional en la formación de estudiantes.	52
Política constructivista y el reconocimiento de la subjetividad.	
Un caso en EE. UU.	60
¿Subjetividad o subjetividades?	65
Una revisión de educación actual	72
De los contextos socioculturales	75
De las emociones	77
De la equidad de género	80
De los valores y la ética profesional	81

Capítulo 2/Chapter 2

Marco teórico para el estudio de la subjetividad **87**

Objetividad y subjetividad. Un posicionamiento dialéctico	89
Perspectiva objetivista de la práctica social	93
Comte y los orígenes del positivismo	94
Durkheim y su método sociológico	98
El círculo de Viena y la apuesta por el empirismo lógico	100
Popper y la apuesta del enfoque deductivo	102
Posición subjetivista de la práctica social	106
La subjetividad y los estudios culturales	107
Subjetividad y política	110
La subjetividad desde la sociología	113
Relación dialéctica entre objetividad y subjetividad	115
Posición del investigador	119
Los procesos de subjetivación y objetivación	121
Las prácticas sociales como construcción de los sentidos objetivo y subjetivo.	123

Concepto de Campo.	125
Doxa	132
Concepto de Capital	133
Capital económico	134
Capital cultural	135
Capital social	139
Capital simbólico	141
La transformación del capital	143
Concepto de Habitus	145
Histéresis	149
Hexis corporal	151
Estrategias de reproducción	152
Clase social	154
Perspectiva metodológica desde Pierre Bourdieu	161
Modelo teórico-referencial	163

Capítulo 3/Chapter 3

Perspectiva metodológica. Una construcción de la subjetividad 169

Modelo metodológico de aproximación	171
Perspectiva comparada	171
Perspectiva cuantitativa	183
Análisis multidimensional	184
Análisis de correspondencias	185
Análisis de clúster	186
Análisis factorial	188
Escalamiento multidimensional	189
Ji-cuadrada como prueba de independencia	190
Perspectiva cualitativa	191
Investigación documental	191
Entrevista	193
Elementos de los marcos interpretativos en la ciencia social	194
Reflexiones finales	200

Referencias/References

208

Tablas/Tables

Tabla 1. Tipos de saber, su racionalidad y sentido.	26
Tabla 2. Tipos de disposiciones de la dimensión praxeológica del habitus.	149
Tabla 3. Esquemas ilustrativos de las fases o etapas del análisis comparativo.	181

Figuras/Figures

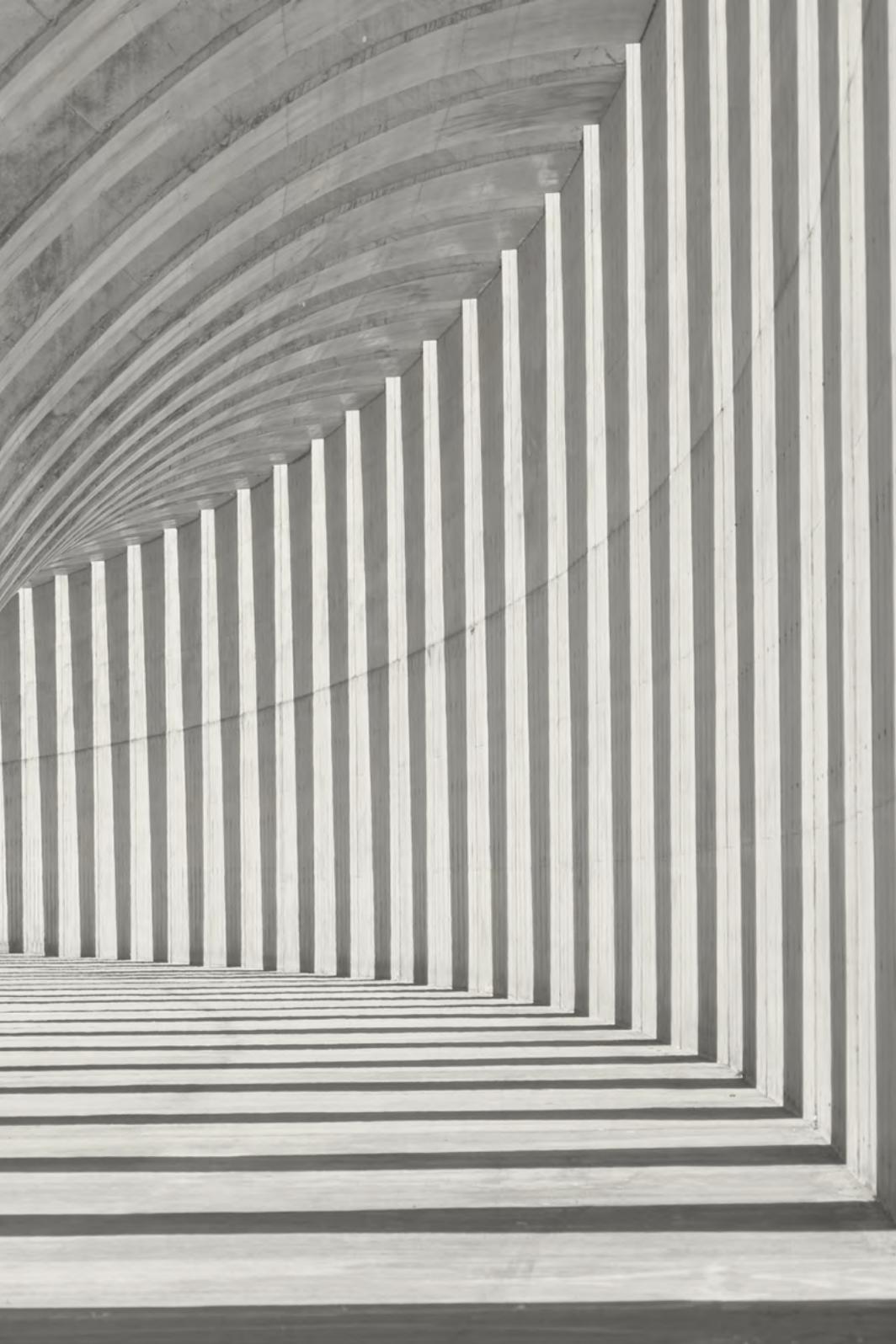
Figura 1. Relación dialéctica entre el sentido de lo objetivo y de lo vivido.	93
Figura 2. Proceso dialéctico entre estructura social e individuos.	122
Figura 3. Relación dialéctica de las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas.	124
Figura 4. Construcción analítica de clase social en función de la trayectoria social, dotación de capital y disposiciones.	160
Figura 5. Modelo teórico de producción de subjetividades.	164
Figura 6. Modelo metodológico para el estudio de la producción de subjetividades.	173

Esquema

Esquema 1. Tipos de saber, su racionalidad y sentido.	67
Esquema 2. Estrategias de reproducción.	154
Esquema 3. Marco de política.	196
Esquema 4. Procedimiento de categorización de los procesos sociales.	198
Esquema 5. Distribución de los campos en diferente espacio-temporalidad.	202
Esquema 6. Distribución de los campos en diferente espacio-temporalidad.	204

Diagrama

Diagrama 1. Pasos que seguir en un análisis de correspondencias.	187
--	-----



**Modelo teórico-metodológico para el
estudio de la subjetividad en estudiantes
universitarios**

Introducción

El estudio de la subjetividad precisa el reconocimiento de las condiciones objetivas que la producen, pero de igual manera es importante identificar los diferentes campos que convergen y se yuxtaponen en un mismo espacio social, lo que conlleva al estudio de la fragmentación de subjetividades con fines analíticos y sus correspondientes condiciones objetivas, para finalmente mediante un proceso de síntesis, explicar y comprender la práctica social y, en este caso, la educativa.

En el primer capítulo se recupera la lucha incesante entre objetividad y subjetividad, entre el *erklären* (explicar) afín a las ciencias de la naturaleza y el *verstehen* (comprender) de las ciencias del espíritu y que, si bien es un debate añejo, también es un hecho que reviste especial importancia para posicionar esta investigación desde un punto de vista teórico-metodológico de corte relacional y dialéctico. En este mismo capítulo y a partir de las principales posturas epistemológicas, se detalla una aproximación al estado del conocimiento donde los ejes temáticos fueron los Organismos Internacionales y políticas públicas en educación superior, equidad y movilidad social y, contexto sociocultural y emocional en la formación de estudiantes.

En el segundo capítulo, se presenta un análisis de las tres posturas clásicas sobre el estudio de la subjetividad (la objetivista, la subjetivista y la dialéctica). En primera instancia, se expone la postura objetivista desde Comte, Durkheim, el círculo de Viena y Popper,

posteriormente desde la postura subjetivista se recuperan premisas de Geertz, Hall, Ortner, Foucault, Weiss y Touraine, finalmente, se recuperan autores considerados dentro de la corriente dialéctica tales como Gramsci, Giddens y, como autor principal a Pierre Bourdieu con la Teoría de la Economía de las Prácticas Sociales que permite analizar, sintetizar, e integrar una propuesta para abordar el objeto estudio gracias a los conceptos de campo, capital, habitus, doxa, histéresis, hexis, estrategias de reproducción, clase social y, por supuesto su estrategia metodológica para el análisis de las prácticas sociales.

En el tercer capítulo se presenta la propuesta de un modelo metodológico de la subjetividad donde convergen diferentes perspectivas para su conformación tales como la comparada, cualitativa, cuantitativa y la bourdiana. Asimismo, se establecen las técnicas empleadas en la investigación documental, así como aquellas para el diseño y validación de instrumentos de medición acordes al modelo de aproximación propuesto. Partiendo de la heterogeneidad en el método comparado se establece la concreción de un modelo metodológico para el estudio de la fragmentación de subjetividades y que, al incluir técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, puede facilitar la recuperación de rasgos de retención para comprender las prácticas educativas presentes de los agentes, así como conjeturar sus posibles acciones futuras.

Finalmente, se reflexiona sobre la importancia de recuperar la espacio-temporalidad de los campos, toda vez que diversos campos yuxtapuestos en los espacios educativos y donde los agentes sociales

presentan habitus y disposiciones en su práctica educativa que, al ser producidos por condiciones objetivas diferentes, se interrelacionan, coexisten e incluso se contraponen con aquellas disposiciones demandadas por dichos espacios. Lo que puede redundar en procesos de transformación de volumen y estructura de capital, así como del habitus en disposiciones o viceversa.

Es así como la producción de subjetividad derivada de tales condiciones objetivas se entrelaza con la correspondiente producción de subjetividades atribuidas a la coexistencia de otros campos en dichos espacios educativos; de tal manera que se sugiere tomar en consideraciones tanto el espacio como el tiempo en los estudios sobre subjetividad y la formación de estudiantes universitarios; así pues, la estrategia metodológica de la fragmentación de subjetividades puede proveer información que desde otra perspectiva sería difícil integrar, comprender y explicar.

Capítulo1

Formación de estudiantes universitarios. Una mirada desde la subjetividad

El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, enterferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. (Paulo Freire)

Objetividad y subjetividad. Una lucha incesante

Desde un posicionamiento dialéctico, el yo en tanto primario u originario tiene un opuesto, el no yo, alteridad concebida como entidad externa al yo; este dualismo puede ser considerado el precursor de aquellas corrientes denominadas internalistas y externalistas toda vez que el yo al separar lo externo -lo que está fuera de sí por complemento- da origen al alter ego en tanto conciencia de lo otro. Si bien ambas corrientes tienden a tomar como objeto de estudio a uno de los dos conceptos en cuestión, la posición que se recupera en este trabajo precisa una mezcla indisoluble, más aún, se reconocen como formas primarias del yo consciente y del yo social.

Los indicios de este dualismo primigenio son escasos en la filosofía antigua toda vez que no se concebía la individuación separada de lo realesencial, sin embargo, es Sócrates quién comienza a retomar las antinomias existenciales en un proceso de reflexión sistemática, tal es el caso del bien y el mal, al amor y el odio, la virtud y el vicio, el placer y el dolor, entre otros, como dualismos producidos por el

Ser individuado que le permitían tener una cosmovisión dual del universo. El dualismo de Platón se manifiesta desde tres esferas: la ontológica (un mundo sensible y otro inteligible), la epistemológica (conocimiento sensible y conocimiento científico) y la antropológica (alma y cuerpo, donde la primera tiene superioridad).

La corriente platónica al asumir la existencia de una clase única de conocimiento científico da por hecho un método científico también singular, esto es, una manera única de conocer; no sucede así con la tradición aristotélica donde se tiene un pensamiento más divergente al reconocer la existencia de diferentes tipos de investigación que precisan métodos convenientes y ajustados a sus particularidades, este politeísmo metodológico reconoce una diversidad de formas de aproximarse al conocimiento o mejor dicho a tipos diferentes de conocimiento: “la *techne* (arte de hacer un cosa), la *prhonesis* (habilidad para encontrar la acción necesaria en cualquier situación) y la *episteme* de Platón (comprensión teórica)” (Toulmin, 1996, p. 442). Desde Cerón (2017), estos tipos de saber tienen racionalidades y sentidos distintos tal como se refiere en la tabla 1.

La concepción del Ser separado de su existencia con fines analíticos es originada por Aristóteles a través de su principio de individuación, sin embargo, este ejercicio analítico es solamente una abstracción, por lo que no se puede considerar en sí como una separación como si ocurre con la disociación entre lo subjetivo y lo objetivo a partir del pensamiento de Descartes quién establece al “hombre como un doble agregado; comprende, por un lado, el pensamiento (*res cogitans*), y por otro la materia extensa (*res extensa*)”

(Páramo, 2010, p. 564), y de la separación del Ser del pensar de Kant, al considerar como una separación entre el que conoce y lo que conoce, lo subjetivo subordinado por lo objetivo (Kant, 1972). Por el contrario, y en un intento por revertir tal concepción, Arthur Schopenhauer concibe una supremacía de lo subjetivo (essentia) sobre lo objetivo (existentia), al establecer que lo primero es productor de lo segundo (Flórez, 2013).

Tabla 1. Tipos de saber, su racionalidad y sentido.

Tipo de saber	Tekhné Saber cómo (Know how)	Episteme Saber que (Know that)	Phrónesis Saber qué (Know what)
Racionalidad	Instrumental	Discursiva	Axiológica
	Utilitarista	Inteligibilidad sobre el mundo	Dignificación sobre la vida
	Es un saber cómo producir	Es un saber proposicional	Es un saber cómo actuar, un saberse
	Tiene normas y procesos fijos	Sus reglas varían dependiendo del tipo de saber especializado	Se aplica dependiendo de cada situación
Sentido	Se puede enseñar de manera explícita	Es hipotético, no siempre demostrable	Se forja en la experiencia y para la experiencia
	Se puede olvidar si se deja de practicar	Es discutible en las pretensiones de verdad de sus proposiciones	No se puede olvidar pues es constitutivo del ser
	Es demostrable por sus resultados	Sus enunciados son provisionales y enseñables	Cada evaluación depende de cada situación
	Se aplica a fines forjados de antemano	No siempre es un saber aplicable	Se aplica a medios y a fines
	Se orienta al control y la utilidad de las cosas	Se orienta a la explicación racional del mundo	Se orienta a prácticas morales dignificantes

Fuente: Retomado de Cerón (2017).

Ahora bien, de acuerdo con Wallerstein (2004), las ciencias sociales son institucionalizadas a finales del siglo XIX siempre detrás de la ciencia newtoniana e internalizaron una disputa metodológica entre dos corrientes:

Hubo quienes se inclinaron por las humanidades y recurrieron a lo que se llamó epistemología idiográfica. Pusieron el acento en la particularidad de los fenómenos sociales, la utilidad limitada de las generalizaciones y la necesidad de empatía para la comprensión del objeto de estudio. Hubo quienes, por el otro lado, se inclinaron por las ciencias naturales y recurrieron a lo que se denominó epistemología nomotética. Se centraron en el paralelismo lógico entre los procesos humanos y los demás procesos materiales y, en consecuencia, utilizaron los métodos de la física en su búsqueda de leyes universales simples cuya verdad permaneciera intacta a través del espacio y el tiempo. (p. 25)

De acuerdo con el autor, ante la ausencia de una postura epistemológica propia, las tensiones entre ambos paradigmas no toleraron una postura neutra, sino que por el contrario marcaron una lucha constante entre las ciencias naturales y las humanidades. En complemento, Salas (2005), argumenta la generación de tres dogmas fundamentales de la teoría social derivados del surgimiento de las ciencias del espíritu en los siglos dieciocho y diecinueve:

El primero de estos dogmas expresa que, para el estudio de la sociedad, debe existir un método particular mediante el

cual los expertos de estas disciplinas lleven a cabo su trabajo; el segundo dogma postula que este método especial [...] se diferencia, en aspectos primordiales, del método empleado por los científicos naturales; finalmente, el tercer dogma dice que entre el método propio de las ciencias sociales y el de las ciencias naturales existen grandes diferencias que deben ser respetadas para no violentar el objeto de estudio. (Salas, 2005, p. 51)

Dicho posicionamiento conduce al llamado dualismo metodológico, entre una postura tendiente a la explicación (*erklären*) propia de las ciencias de la naturaleza con tendencia a buscar las causas ontológicas de los fenómenos y la comprensión (*verstehen*) característica de las ciencias del espíritu que pretende las razones de tales fenómenos, así “cada una ha acuñado a lo largo del tiempo un término que define su método científico: la explicación causal o *erklären* frente a la comprensión del significado, los valores o la intencionalidad del autor de la acción (*verstehen*)” (Mardones y Ursua, 1999, p. 67). Se concibe de esta manera que la explicación establece argumentos de carácter universal en contraparte a la comprensión cuya pretensión es una argumentación más particular; esta distinción sugiere metodologías distintas, casi antagónicas, que ha llegado incluso a descalificaciones entre ambas posiciones a lo largo de la historia.

Las leyes de la naturaleza gobiernan los fenómenos físicos, químicos y biológicos, leyes que no fueron creadas por el hombre, pero sí a las que se somete como todos los seres vivos y donde el método tradicional para abordarlas parte de un análisis causa-efecto,

es decir se busca la explicación de diversas variables en función de otras tantas. Sin embargo, en las ciencias del espíritu, creación individual y social del hombre, los fenómenos sociales que se estudian dan lugar a singularidades más que la enunciación de leyes o generalidades, no sólo por la diversificación de métodos sino también por las peculiaridades de los agentes y sus diversos contextos; un ejemplo de ello es el lenguaje utilizado en ambas perspectivas, en las ciencias de la naturaleza tiene un carácter inobjetable, contundente, universal en tanto que en las ciencias del espíritu da lugar a interpretaciones.

Si bien los métodos empleados por cada ciencia sugieren una distinción entre el explicar y el comprender, en el primer caso tienen altas probabilidades de ser sistemáticos y universales; sin embargo, en la comprensión de un fenómeno social específico, los contextos social, cultural, político y económico influyen en su singularidad por lo que no sólo es importante describir las posibles determinaciones causales sino también el lenguaje y su correspondiente interpretación por los sujetos tanto en los procesos de interiorización como exteriorización (Núñez Ladaveze, 1985; Asensi y Parra, 2002).

Para Flórez (2013), la premisa de que todo conocer tiene un origen subjetivo es atribuible a Schopenhauer además de que se considera como un fundamento de la posmodernidad (segunda mitad del siglo veinte) donde el mundo es la representación de una voluntad subjetiva. Es Jung (1949), quién provee una primera respuesta al principio aristotélico de individuación al concebir que la esta no excluye al mundo, sino que lo incluye, el Sí-mismo es mucho más en sí que un mero Yo.

William James a principios del siglo veinte sugiere una integración entre las estructuras objetivas y las subjetivas donde la conciencia “in a word, in one group it figures as a thought, in another group as a thing. And, since it can figure en both groups simultaneously we have every right to speak of it as subjective and objective both at once” (James, 1912, p. 10), en tanto que David Bohm concibe una integración entre la mente y la materia, no están separadas “son más bien aspectos diferentes de un movimiento único y continuo. Así, podremos contemplar todos los aspectos de la existencia como no separados unos de otros y, por tanto, terminar con la acostumbrada fragmentación propia del punto de vista atomístico” (Bohm, 1980, p. 33).

De la relación entre objetividad y subjetividad y a manera de introducción, se recupera la perspectiva sociológica de Bourdieu respecto a la doble existencia de lo social tanto en las cosas como en los cuerpos, así:

La sociología supone, por su existencia misma, la superación de la oposición ficticia que subjetivistas y objetivistas hacen surgir arbitrariamente. Si la sociología como ciencia objetiva es posible, es porque existen relaciones exteriores, necesarias, independientes de las voluntades individuales y, si se quiere, inconscientes (en el sentido de que no se revelan por la simple reflexión), que sólo pueden ser captadas por medio del subterfugio de la observación y la experimentación objetivas. Dicho de otro modo [...] la sociología no puede ser una ciencia puramente reflexiva que accede a la certeza absoluta sólo por el retorno sobre la experiencia

subjetiva, y puede constituirse, por ello mismo, como una ciencia objetiva de lo objetivo (y de lo subjetivo), es decir, como una ciencia experimental, siendo la experiencia, como dice Claude Bernard, la “única mediación entre lo objetivo y lo subjetivo”. (Bourdieu, 2003, pp. 38-39)

En complemento a tal posicionamiento, Toulmin (1996), alude a la similitud entre la investigación en la acción y la medicina clínica, en el sentido de que ambas tienen la intención, en primera instancia, de producir efectos prácticos y no rigor teórico, esta perspectiva presupone una atención en lo concreto, en lo local, en lo temporal en oposición a lo universal, lo general y lo atemporal. Este posicionamiento no implica desconocer la teoría, sino que a partir de la experiencia se puede llegar a construir teoría, pero la primera intención es buscar explicaciones y mejoras considerando el papel determinante que representa lo circunstancial y lo temporal, luego entonces, es relevante asumir a las ciencias del espíritu con un enfoque más clínico.

En esta construcción de la realidad, se presenta un proceso dialéctico, en el que el observador se convierte en participante y el participante en observador, es evidente entonces que no solamente interviene la subjetividad del participante sino también la subjetividad del observador, luego entonces las relaciones intersubjetivas juegan un papel determinante, mismas que no escapan de la suprasubjetividad impuesta, vedadamente o no, a través de las condiciones objetivas del campo en estudio.

Elementos de la subjetividad, tales como la cultura, los antecedentes familiares y sociales, las emociones y el género entre otros, son conceptos relevantes para la investigación en la acción, toda vez que intervienen de manera distinta en los agentes sociales, dichos factores tienen una carga distinta en cada agente, lo que para algunos puede ser algo trivial, para otros puede representar una situación de verdadero conflicto. Este reconocimiento conlleva una selección de técnicas y métodos diferenciados acorde a cada situación, de ahí que no pueda generalizarse para todos los agentes.

De esta semblanza, muy breve para la importancia del tema, se coincide con el posicionamiento de que no es posible separar lo subjetivo de lo objetivo si se considera que están mutuamente relacionados, por lo que ante el interés de estudiar en este caso la subjetividad en la formación de estudiantes universitarios, una mirada parcial en la comprensión de las disposiciones de dichos agentes sería muy limitada al ignorar las condiciones objetivas que las condicionan.

En la siguiente sección de este capítulo, se presentan un análisis, sistematización, categorización de diversos artículos e investigaciones que se han desarrollado sobre la temática que ocupa esta propuesta, en el entendido de que los ejes articuladores son evidentemente los resultados obtenidos, pero también el posicionamiento epistemológico adoptado por los autores/investigadores; dicha organización permitió identificar lagunas o huecos teórico-metodológicos que a la postre derivaron en la concepción de la coexistencia de subjetividades en el espacio educativo.

Estado del conocimiento. Una aproximación

Para la construcción del estado del conocimiento se consideró pertinente recuperar las posturas epistemológicas clásicas con la finalidad de organizar las lecturas que se retomaron para problematizar respecto a la subjetividad en la formación de estudiantes universitarios. En este sentido, Mardones y Ursua (1999), establecen que la epistemología es entendida como la teoría general del conocimiento, al menos desde una naturaleza filosófica y, sienta las bases para estudiar la generación y estructuración del conocimiento científico, el cual, al ser una construcción humana precisa su interpretación desde diferentes posturas o cosmovisiones, destacando la postura empírico-analítica, la fenomenológica, hermenéutica y lingüística y, por último, la dialéctica.

En el posicionamiento empírico-analítico o positivista, la acción social se entiende como algo mecánico-causal al pretender un conocimiento objetivo de la realidad y se busca, en consecuencia, un método único como es el caso de las ciencias naturales o la matemática; el enfoque predominante es de corte externalista lo que trae como consecuencia que los sujetos sean “cosificados” en este posicionamiento, se busca la explicación al pretender formular leyes que den cuenta de la realidad, por lo que se considera de corte predictivo.

Por el contrario, la postura fenomenológica pretende un enfoque internalista al buscar el sentido de las prácticas sociales, así la ciencia es un producto histórico del hombre y en ese sentido pretende la

comprensión del presente a partir del pasado; así la interacción comunicativa y el lenguaje juegan un papel crucial en esta postura, no se busca formular leyes o generalidades, se busca en cambio, el significado y la intencionalidad de los agentes.

Por su parte, en la postura dialéctica el conocimiento se concreta de manera contextual en las acciones de los agentes más que la explicación y la comprensión, se busca una orientación reflexiva, tiene un interés por la emancipación donde la explicación incluye la comprensión y viceversa; se privilegia el diálogo intersubjetivo como la base de la ciencia al recuperar la interacción sujeto-objeto.

Dicho lo anterior, el estado del conocimiento se organizó en cuatro apartados a saber, Organismos Internacionales y políticas públicas en educación superior; equidad y movilidad social; contexto sociocultural y emocional en la formación de estudiantes y; política constructivista y el reconocimiento de la subjetividad. Un caso en EE. UU. En los tres primeros apartados, el análisis y la correspondiente organización se estructuraron a partir de las posturas epistemológicas clásicas ya citadas al inicio de este apartado introductorio

Organismos Internacionales y políticas públicas en educación superior.

Slater (1996), argumenta que vivimos en una época que se caracteriza por la tendencia a un mundo sin fronteras pero que al mismo tiempo se presentan otras tendencias que conducen al establecimiento de nuevos límites y fronteras, esta circunstancia

favorece la aparición de una variedad de esferas de análisis: lo global, lo nacional, lo regional y lo local. Otro fenómeno citado por el autor es el debilitamiento de los Estados-nación ante el embate del modelo neoliberal que busca, y ha logrado, orientar diversas políticas públicas hacia la privatización de los servicios y diversos procesos de descentralización que en otros tiempos eran facultad del Estado.

Es aquí donde, ante la debilidad del Estado-nación y la presión de los Organismos Internacionales (OI's), se “diseñan” e implementan políticas educativas que tienden a desdeñar tanto el contexto social como el cultural de la población a las que van dirigidas, en otras palabras, se adoptan políticas educativas de manera acrítica. La presión que se ejerce sobre los Estados-nación por diversos OI's con la intención “orientar” sus políticas educativas internas en aras de replantear la formación de los estudiantes a las necesidades del mercado, se observan rasgos de homogeneidad, pero sólo para aquellos que puedan ser partícipes en el modelo económico vigente, es decir, aquellos que dispongan de diversos capitales que les permita tomar una posición en los mercados internacionales.

Sin embargo, las políticas sociales no existen aisladamente y los cambios en el ámbito político internacional tienen un efecto directo en su formulación, implementación e investigación (Yang, 2010), pues se sabe que aquellas pueden cubrir diversas arenas y ser entendidas y empleadas de diversas maneras, incluyendo formas escritas, acciones, prácticas e incluso la interacción de los gobiernos; así, las políticas pueden ser catalogadas como distributivas o redistributivas, simbólicas o materiales, racionales o incrementales,

sustanciales o procedimentales, regulatorias o desregulatorias y ascendentes o descendentes (Taylor et al., 1997).

Más aún, las políticas tienen un comportamiento propositivo, intencional, planeado, causal, es decir, es una acción con sentido; esta concepción implica tres componentes que son los principios que la orientan, los instrumentos mediante los que se ejecuta y los servicios o acciones que se concretan; por lo que las políticas públicas son aquellas acciones emitidas por el Estado que busca cómo satisfacer las demandas sociales.

Sin embargo, las políticas públicas en educación no pueden ser fácilmente separadas en su aspecto económico, ambiental, social, y cultural debido a su carácter colectivo, por lo que el contexto reviste especial importancia cuando se trata de comparar diversas políticas como lo establece Sadler:

No podemos deambular según nos plazca entre los sistemas educativos del mundo, y –como un niño que camina por un jardín – recoger una flor de un arbusto y algunas hojas de otro, y luego suponer que si las pegamos en el suelo de nuestras casas, tendremos una planta viva. (Sadler; citado por Yang, 2010, p. 310)

Dichas recomendaciones suelen ser transpuestas de manera acrítica, omitiendo las condiciones tanto del contexto de origen de la política como del país o región donde se desea implantarla, por lo que es necesario considerar los posibles efectos diferenciales.

A continuación, se agrupan diversos trabajos según la postura epistemológica.

Desde una postura positivista, varios reportes versan sobre la relación entre los Estados-nación y las políticas económicas globalizadoras que minimizan el poder del estado y la aparición de esquemas de gobernanza regional y mundial, propiciando un impacto en los sistemas educativos en términos financieros, de mercado laboral, calidad educativa y la adopción de las tecnologías de la información (Carnoy y Rothen, 2000), en consecuencia, aquellos países que deseen ser globalmente competitivos necesitan estrechar sus sistemas de innovación regional, por lo que la cooperación entre las instituciones de educación superior (IES) y los sectores público y productivo tiene un carácter vital (Marmolejo y Puukka, 2006).

En congruencia, países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han pretendido movilizar la educación superior como un soporte para el desarrollo económico, social y cultural a nivel regional a través de una serie de regulaciones y recomendaciones a los diversos Estados-nación, a fin de que, en sus respectivos sistemas de educación superior desarrollen en los estudiantes herramientas que les permitan contribuir al desarrollo económico. Sin embargo, se ha reportado por ejemplo, que en el caso finlandés la retórica basada en el mercado no ha permeado tan fácilmente en la raíz de las áreas centrales tales como educación, servicios sociales y salud como en otras áreas de la sociedad (Rinne et al., 2002).

Desde una postura hermenéutica, para comprender la globalización y sus efectos en política educativa, es necesario considerar la transformación de la producción de conocimiento, el avance de la economía y el manejo de teorías económicas que involucran diferencias regionales y culturales (Petter y Besley, 2010), por tanto, algunas recomendaciones consisten en seleccionar las mejores prácticas que se ajusten al contexto de cada país, la difusión e intercambio de prácticas, la construcción de capacidades, el monitoreo de los procesos y la evaluación de las prácticas (Shahjahan, 2012); aunque no siempre sucede así, México por ejemplo tiende a imitar otros modelos y sin embargo es frecuente que se produzca un efecto opuesto al deseado ante la incongruencia entre las instituciones formales (imitadas) y las informales (cultura autóctona) y que caracterizan las particularidades del país (López, 2014).

Desde una postura crítica, las reformas educativas han puesto atención en los estudiantes en riesgo o por debajo de los estándares establecidos, diseñando programas basados en intervención individual a través de políticas y estrategias sistemáticas (Mosen et al., 2008); sin embargo, estas reformas han traído tensiones como es el caso de la importancia de la estructuras políticas en el nivel de los Estados-nación en el marco de la economía global, toda vez que son impuestas por organizaciones internacionales tendientes a la homogenización, vaticinando con esto la muerte prematura de los Estados-nación (Lingard y Rizbi, 1998).

Schriewer (1997), establece que los procesos de internacionalización regulan la interconexión mundial y la

consecuente intensificación de las relaciones globales, así como la realidad social de cada Estado-nación, teniendo diversos efectos como crisis monetarias, costos sociales, presiones migratorias globales, interconexiones financieras y, en la educación y los procesos de formación en todos los niveles y funciones. Más aún, en el sector educativo, se evidencia su expansión a través de la estandarización, la reproducción de la ideología homogeneizadora y más aún, una intrincada red de interrelaciones entre la política del empleo y el mercado laboral.

Respecto al diseño e implementación de políticas educativas internacionales, se tienen diversas críticas que ejemplifican la incompatibilidad de las comparaciones educativas internacionales a través del uso de pruebas masivas tan utilizadas en los últimos años (Baker y Wiseman, 2005), el incremento de la privatización de la educación, así como en el fomento de modelos educativos tendientes a satisfacer las necesidades del mercado competitivo (Vulliamy, 2010) donde los Estados-nación se han debilitado y se han visto en la necesidad de reformar sus sistemas educativos como una respuesta a fuerzas supranacionales produciendo de esta manera dos tendencias socioculturales contradictorias, la conformación de una cultura global y la resistencia a esta cultura por grupos fundamentalistas y ambientalistas posmodernos (Giddens, 1990).

Esta ambivalencia, se refleja en el caso de una prioridad relativa entre las actividades propias de la docencia y de la investigación, el favorecimiento de una vinculación con la universidad o con el mercado laboral, la centralización o la descentralización, la

governabilidad o la gobernanza, la institución nacional o la internacional y la regulación o la desregulación de la universidad entre otras (Weiler, 2005), pero de igual manera existen propuestas para la realización de investigación en política mediante el empleo de métodos interpretativos y de la teoría crítica con la intención de realizar investigaciones de carácter sociocultural (Joy, 2008).

Lo anterior presupone tomar en consideración la subjetividad en los procesos formativos, sin embargo, se considera oportuno hacer énfasis en que, en la subjetividad no es posible hacer generalizaciones y que la comprensión de significados no puede obtenerse de manera independiente, en virtud de que se deriva de la percepción sobre la interacción entre los sujetos y los significados que le dan a su experiencia, es decir, no es ni el mundo ni el sujeto, sino el mundo vivido por el sujeto; en otras palabras, la subjetividad está basada en interpretaciones, experiencias y percepciones (condicionadas por circunstancias económicas, emocionales, sociales, culturales etc.) del sujeto.

Así, el diseño de políticas educativas tiende a omitir la subjetividad presente en el proceso educativo y son diversos trabajos que han versado sobre los efectos que, la racionalidad instrumental mediante decisiones basadas en cuestiones científico-técnico, ejercen sobre el diseño de dichas políticas. Al respecto Tedesco, referenciado por Porter (2006), sugiere que, en el desempeño escolar, se presenta una fuerte carga de subjetividad, donde:

Todos los trabajos de investigación comparativos muestran que 80% de los resultados se explican por variables de tipo socio-familiar y 20% por variables relacionadas con el desempeño de las escuelas. Esto significa que la escuela no rompe el determinismo social y que tiene muy pocas posibilidades de alterar el papel de factores fundamentales tales como el nivel de ingreso socioeconómico, los patrones culturales, la escolaridad de los padres, etcétera. (p. 6)

En esta descripción, se recuperan las dos instituciones de transmisión por excelencia, la familia y la escuela, ambas instituciones no han escapado a la transición y los consecuentes cambios originados por el actual modelo económico; esta circunstancia motiva una serie de reflexiones que permiten disertar sobre las denominadas políticas de subjetividad, bajo la consideración de que el deterioro de y en las instituciones tiene implicaciones en la construcción de los sujetos sociales, por lo que un detrimento de aquellas puede propiciar la no satisfacción de necesidades de salud, de seguridad social y, en nuestro caso, de educación.

Estos supuestos afectan, directa o indirectamente, en el deterioro de las condiciones materiales de vida y en las condiciones culturales de las familias: ausencia de figura paterna o materna, familias disfuncionales, rompimiento de organización social, ausencia de valores e individualismo, entre otros. Estos elementos inciden en una concepción diferente de lo que en otros tiempos significaba una familia y la consecuente función de transmisión y pérdida de cierto principio de autoridad.

Para Bourdieu (1997), la familia actúa como fruto de una auténtica labor de institución, donde asume un rol preponderante en el mantenimiento del denominado orden social y en la reproducción tanto biológica como social:

La familia como categoría social objetiva (estructura estructurante) es el fundamento de la familia como categoría social subjetiva (estructura estructurada), categoría mental que constituye el principio de miles de representaciones y de acciones (matrimonios, por ejemplo) que contribuyen a reproducir la categoría social objetiva. Este círculo es el de la reproducción del orden social. La sintonía casi perfecta que se establece entonces entre las categorías subjetivas y las categorías objetivas fundamenta una experiencia del mundo como evidente, taken for granted. (p. 130)

Es importante resaltar que la reproducción social ya citada, se presenta de manera casi automática, funciona mecánicamente, no es consciente. Esta situación implicaría tomar en consideración dos factores en el desarrollo de políticas educativas a fin de elevar los resultados de alumnos que provienen de familias desprotegidas: un desarrollo cognitivo básico en estrecha relación con una sana estimulación afectiva, condiciones sanitarias adecuadas y buena alimentación y, una socialización primaria que facilite la incorporación a instituciones distintas a la familia. Esto sugiere atender las desigualdades en términos de capital cultural y social de las familias, es decir, de recursos informacionales válidos y reconocidos por los agentes sociales en un contexto determinado,

y los recursos provenientes de relaciones sociales capaces de suplir incluso el capital dinerario. Al respecto, Tedesco (2004), afirma que:

Reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política. Las políticas sociales destinadas a enfrentar los problemas asociados a la pobreza suelen ser políticas de masas, con escasas o nulas posibilidades de personalización. Sólo en contextos donde la pobreza afecta a sectores reducidos de población y donde existe una relativa abundancia de recursos, parece posible plantearse la posibilidad de personalizar las estrategias de intervención. (p. 568)

Se presupone entonces que las influencias socioculturales, escolares y personales en el comportamiento escolar de cada estudiante, no actúan de manera independiente y aislada, sino que, por el contrario, tienen un carácter relacional y mutuamente influyente. En concordancia, Calvo de Mora (2012), establece que “los procesos de diferenciación de resultados académicos obtenidos, en el marco de la subjetividad colectiva aprendida por toda la población escolar, están influenciados por el capital social y cultural de cada estudiante y docente” (p. 94).

Son varios los tipos de discriminación derivados del origen social, raza, género y credo entre otros que se viven y que han sido estudiados en los años recientes, pero lo son aún más aquellos procesos de exclusión que tienden a ignorar la subjetividad de los sujetos, lo que es una característica común de las políticas tecnocráticas que de

manera indirecta la fomentan. Pareciera que el capitalismo actual no pretende ser un sistema hegemónico, sino por el contrario, ser un modelo excluyente por lo que se evidencia la ausencia de una responsabilidad, donde las condiciones del mercado son las que determinan a los incluidos y a los excluidos bajo una lógica asocial.

Respecto a la ausencia o déficit de sentido en las políticas y el consecuente deterioro de la cohesión social, Tedesco en Tenti (2008), establece que:

Ese deterioro abre posibilidades para tres diferentes tipos de respuestas sociales: a) el surgimiento del individualismo asocial, b) la cohesión fundamentalista o c) el desarrollo del sujeto reflexivo, que se construye a sí mismo en un marco de mayor libertad. La realidad social contemporánea muestra ejemplos de estas tres respuestas diferentes. Las dos primeras son respuestas política y socialmente regresivas. (p. 4)

De acuerdo con esto, la alternativa entonces es el desarrollo del sujeto reflexivo y esto implica la necesidad de reconocer la subjetividad de los sujetos como un elemento constitutivo de su propia identidad, pero también una educación centrada en el desarrollo de las potencialidades del estudiante. Pero para que las instituciones puedan satisfacer lo anterior, es menester que en el diseño de las políticas educativas se considere el desafío de “identificar cuáles son los factores, las variables, las dimensiones de la personalidad del maestro que tienen que ver directamente con su desempeño en la formación del sujeto” (Tenti, 2008, p. 5).

Este reconocimiento de la importancia en los estudios que abordan la subjetividad y los procesos educativos, sirven de preámbulo para reflexionar sobre lo que Tedesco propone respecto a la escuela como un espacio contracultural, donde además de la dimensión cognitiva, se fomenten aprendizajes vinculados con la solidaridad y reconocimiento del otro, la responsabilidad, la justicia y el diálogo, justo porque fuera de la escuela, estas experiencias tienen un déficit y evidencian de alguna manera la erosión de la cohesión social.

De lo hasta aquí expuesto, se desprende que los OI's ejercen, por una parte, un debilitamiento en los Estados-nación y por otra, una fuerte influencia para el "diseño" de políticas educativas para fomentar una homogeneización de la formación de estudiantes en función de las necesidades del mercado; esta adopción, no pocas veces acrítica, tiende a ignorar las condiciones de origen así como las diferencias regionales y culturales de los países donde se van a implantar dichas políticas, esta condición presupone la imposición de políticas supranacionales que tienden a ignorar la subjetividad de los agentes.

Parece necesario reconocer que las políticas educativas supranacionales, lejos de dictar normas solamente, tienden a ignorar la necesidad de los sujetos de convivir y formarse en un reconocimiento de subjetividades diferentes bajo la premisa de que las condiciones sobre las que se constituyen supone, al menos desde la perspectiva del agente, una subjetividad condicionada por condiciones objetivas de corte supranacional que le concibe no como agente, sino como

sujeto y que, al estar constituidas por diversas variables, condicionan una mirada con sentido y significación particulares.

Equidad y movilidad social

Ante la pregunta ¿igualdad de qué?, Sen (1979), establece la noción de capacidades básicas, entendiendo por capacidad aquella libertad para buscar los elementos constitutivos del bienestar, por lo que es necesario seguir más a los individuos, revisar cómo influyen los bienes en su desarrollo con la intención de apoyarles precisamente donde se presenten deficiencias que les impidan alcanzar su pleno desarrollo. La equidad se concibe, entonces, como la igualdad en cierto atributo y en términos educativos, Formichella (2011), establece que los principios de equidad educativa son la igualdad en el acceso, en las condiciones o medios de aprendizaje, en los resultados, así como en la realización social de dichos logros.

En el caso de la equidad en resultados, se establece una igualdad en el aprendizaje de un conjunto básico de conocimientos, en las oportunidades para incrementar la formación y en el logro de atributos (igualar capacidades, acento humano, el reconocimiento y trato a personas heterogéneas, etc.), mientras que para la realización social se busca el buen desenvolvimiento en la sociedad (familia, ciudadanía, vida laboral, vida profesional, etc.) aunque es necesario reconocer que el sistema educativo tiene puntos ciegos tales como ceguera-negación, ceguera-represión, ceguera-censura y ceguera-regresión (Brown, 2003).

En lo que respecta a una revisión desde una postura positivista, “la movilidad social permite analizar las opciones que tienen los miembros de una sociedad para cambiar su nivel socioeconómico, y en específico, para identificar la facilidad con la que dichos miembros pueden moverse a lo largo de la estructura socioeconómica” (Vélez et al., 2013, p. 2). De acuerdo con lo anterior, se puede observar que el concepto de movilidad social consigna la independencia entre la posición inicial y final de un sujeto con respecto a la distribución del ingreso, esto presupone que los antecedentes sociales no deben ser condicionantes para las posibilidades de mejoramiento en las condiciones de vida, por lo que se puede pensar en dos tipologías de movilidad, aquella considerada como inter-generacional en tanto indicador de las diferencias entre padres e hijos y aquella concebida como intra-generacional que considere la posición de los sujetos en un espacio-tiempo determinado.

En este contexto se ha reportado que “gracias al acceso a la educación, el nivel de bienestar de las actuales generaciones depende cada vez en menor medida de la posición social de su hogar de origen” (De Hoyos et al., 2010, p. 22) sin embargo, también se observa una relación inversamente proporcional entre el nivel de instrucción y la contribución marginal a la movilidad. En el informe de movilidad social en México 2013 destaca por ejemplo que la movilidad social (expresada como el bienestar material con base en activos y estatus ocupacional en función de la escolaridad promedio) presenta rasgos de inmovilidad en los extremos de la distribución poblacional, así lo muestran los datos correspondientes a que setenta de cada cien

mexicanos que se encuentran en el quintil inferior, cuarenta y ocho permanecen ahí y veintidós apenas ascienden al quintil inmediato superior; situación contraria sucede en el quintil más alto donde setenta y ocho de cada cien mexicanos permanecen cincuenta y dos permanecen y veintiséis descienden al quintil inferior.

Fenómenos similares suceden en la movilidad subjetiva, en la movilidad de estatus socioeconómico y en la movilidad educativa, destacando una relación importante entre las condiciones de origen y el futuro educativo de los mexicanos principalmente para el nivel bachillerato y superior, donde de cada cien hijos cuyos padres poseen estudios universitarios sesenta alcanzan el mismo nivel educativo y, treinta y ocho tienen nivel bachillerato.

Desde una postura hermenéutica y centrando la atención en la sección intermedia de la distribución, se encuentran aquellos grupos clasificados como grupos emergentes y cuyos miembros han sido formados en escuelas públicas principalmente y poseen amplias expectativas de participación y ascenso con una gran movilidad social, dentro de este grupo también se encuentran aquellos que han estudiado en escuelas privadas costeadas con gran sacrificio de los padres.

Dentro de este grupo, la formación universitaria ha sido el principal capital social que los individuos tienen para su promoción, aunque su actitud emprendedora se la deben a la familia y a la sociedad, más que a la educación formal; estas características han conformado un perfil sui géneris, toda vez que reconocen a los

centros universitarios como parte fundamental de su formación, pero al mismo tiempo se han convertido en sus principales críticos (Mungaray y Sánchez, 1993).

Además, se sabe que las sociedades humanas son estratificadas, es decir, existen posiciones y cargos diferenciales, por lo que dicha estratificación social implica jerarquías entre los distintos miembros de la sociedad y que fundamenta el Estado, la división de poderes y el ejercicio de las ventajas comparativas según talentos y competencias diferenciales, así como aquellos valores y representaciones asociadas al estatus y el reconocimiento social (Uribe et al., 2006).

Desde una postura crítica, para otros autores se observa que esta situación se focaliza en los extremos de la distribución bien sea vista como una persistencia o como una inmovilidad importante aunque es en los quintiles intermedios donde se tienen mejores indicadores de movilidad, situación posiblemente originada por las situaciones socioeconómicas de padres a hijos, donde tanto las condiciones de pobreza extrema entre generaciones puede visualizarse como una expresión de la desigualdad manifestada como una inmovilidad en la base de la estructura social como los fenómenos de reproducción social en los individuos pueden ser relevantes para comprender los procesos de herencia social que se experimentan en los hogares en pobreza. La comprensión de estos elementos puede ser útiles para la formalización de políticas tendientes a ampliar la igualdad de oportunidades, lo que implica revisar el problema desde una mirada de la desigualdad de oportunidades y no desde la desigualdad de resultados (Yaschine, 2013).

México es considerado como un país de baja movilidad social en virtud de que las generaciones presentes y futuras ven reducidas sus posibilidades para el acceso a mejores condiciones de bienestar y desarrollo que las generaciones que les antecedieron; se observa por el contrario, un efecto donde las condiciones iniciales son determinantes en el crecimiento toda vez que a mayores antecedentes sociales existen mayores probabilidades de un mejoramiento en las condiciones de vida, mientras que en países como Chile, el efecto mayor se encuentra entre la escolaridad de los padres y la escolaridad de las orientaciones disposicionales (ego y tarea), esto es, la educación presenta el efecto pivote para motivar la estratificación social y aunque existe influencia de la riqueza del hogar de origen, es menor que en el caso mexicano (Huerta, 2012).

Pero no solamente los académicos dan cuenta de esta inequidad, diversos periodistas se han pronunciado ante este fenómeno de (in)movilidad social, para Julio Serrano citado por Ramírez (2013), “un niño mexicano que nació en una familia rica tiene seis veces más posibilidades de llegar a la universidad, que uno que nació en un hogar pobre. La universidad es el determinante más importante del ingreso económico; sin ésta, hay pocas opciones de subir”, más aún, se argumenta que existe un diferencial de ingresos de mexicanos que tienen una carrera universitaria 70% respecto a quienes tienen bachillerato y el doble respecto a quienes tienen primaria.

En contraparte, se argumenta que la educación superior dejó de ser opción para la movilidad social a partir de la segunda mitad del siglo veinte con la configuración del sistema educativo con

instituciones volcadas hacia la investigación, posgrado e innovación y aquellas abocadas a la docencia siendo precisamente en este último caso, en el que se “da la fragmentación del sistema de educación superior y se orienta a distintos grupos sociales, generalmente los menos favorecidos, crea desigualdades e impide la movilidad social” (Olivares, 2015).

Si bien la escolaridad no implica necesariamente una movilidad social ascendente, Muñoz Izquierdo, citado por Cortés (2010), establece que “la educación está llamada a desempeñar un papel activo e importante en los procesos de transformación social y cultural mediante la formación de un pensamiento crítico” (p. 622), esto implica tomar en consideración las características situacionales y culturales de los sectores sociales a los que se dirige, se sabe por ejemplo, que los valores sociales, el sentido de pertinencia, la ciudadanía, el compromiso social y la cohesión social tienen como precursores los aspectos axiológicos, culturales y de equidad que se fomentan en los sistemas educativos, por tanto, una carencia en éstos últimos provocará una ausencia de aquellos.

El contrasentido se tiene entonces cuando la inmovilidad social deteriora los niveles de bienestar propiciando el recrudecimiento de la desigualdad y el cierre de las clases sociales en sí mismas, esto puede generar conductas antisociales y delictivas ya que los ciudadanos se encuentran atrapados y sin perspectivas de mejora por lo que tienden a asimilar conductas disfuncionales, después de todo, no tienen mucho que perder.

Concretando lo expuesto en este apartado, la percepción desde la postura positivista referente a que a mayores niveles de escolaridad mayor movilidad, se contradice desde los estudios que asumen una postura hermenéutica y/o crítica, toda vez que se presentan argumentos en contra de tal percepción al poner en evidencia la poca movilidad social en función de los estudios universitarios. Si esto es así, las concepciones de Formichella sobre la equidad, principalmente sobre la igualdad de resultados y la igualdad de realización social, siguen siendo una asignatura pendiente.

Los principios de equidad ya referenciados no son cosa menor en el sentido de que, al no concretarse, reproducen las prácticas sociales de los agentes en los planos familiar, de ciudadanía, de vida laboral, de vida profesional y, trato a personas heterogéneas, entre otros en concordancia con la construcción social de su entorno de origen; así es que ignorar los diferentes tipos de subjetividad (explícitos o implícitos) en el proceso de formación de estudiantes puede perpetuar sus condiciones de origen y aplazar la movilidad social pretendida, reproduciendo de esta manera las socializaciones primaria y secundaria atribuidas a la familia y a escuela, respectivamente.

Contexto sociocultural y emocional en la formación de estudiantes.

En complemento a las orientaciones citadas en los dos apartados anteriores, se presenta a continuación la perspectiva desde el entorno sociocultural y emocional, para tal efecto, se continúa

organizando los trabajos de diversos autores a partir de las tres posturas epistemológicas clásicas.

Desde una revisión positivista, existe evidencia de la estrecha relación entre las habilidades en matemáticas y el nivel socioeconómico de los estudiantes, a mayor habilitación social mejor rendimiento en matemáticas y viceversa (San Martín y Tyrso, 2010), en contraparte, la principal fuente de desigualdad educativa en Latinoamérica son las condiciones sociales y económicas de las familias de origen de los estudiantes, premisa que se desprende de la relación entre las ya citadas condiciones y el rendimiento académico evaluado a través de pruebas nacionales en países de la región tal como lo indican Murillo y Román (2016):

... más concretamente es el nivel cultural de las familias el factor compuesto que más varianza del rendimiento académico de los alumnos es capaz de explicar; y el nivel máximo de estudios alcanzado por la madre del estudiante, la mejor variable simple. Dicho de otra manera, la principal fuente de desigualdad educativa en la región, es la desigualdad económica y socio-cultural de las familias de origen de los estudiantes. (p. 28)

De esta manera y derivado de la aplicación de pruebas masivas, la interpretación de los resultados sugiere una relación estrecha entre los niveles de pobreza y recursos simbólicos de las familias respecto al desempeño de los hijos.

Si bien no existe relación entre el coeficiente intelectual y la inteligencia emocional, si se ha determinado su existencia entre esta última y el rendimiento académico (Pérez, 2006), esto parece indicar, que el logro académico de los estudiantes depende de un entorno emocional favorable, el cual es regulado a su vez por las relaciones entre los agentes sociales que interactúan en cada área del conocimiento (Castrejón et al., 2008), aunque no solamente depende de ello sino que también influyen significativamente las actitudes personales de los agentes en el logro académico (Gargallo et al., 2007).

La noción de competencias emocionales que se puede desprender de los estudios anteriores no solamente ha sido estudiada al interior de las instituciones educativas, también lo ha sido en el sector productivo, donde se han revalorizado las competencias socioemocionales en el ámbito personal y el mercado laboral, siendo evidente de esta manera la doble importancia que los entornos emocionales tienen para el desempeño académico y laboral (Talavera y Pérez, 2007).

Si bien la revisión de los trabajos clasificados bajo una postura positivista da cuenta de la relación entre el nivel sociocultural, el entorno emocional y el desempeño académico, manifestado a través de estudios estadísticos (principalmente análisis de covarianzas y regresión lineal), aun no dan respuesta a aquellos casos en los que, por ejemplo, estudiantes con condicionamiento social, cultural y emocional desfavorable, alcanzan altos niveles de desempeño y una movilidad social que, inicialmente, les estaba vedada.

Desde una postura hermenéutica y considerando que las competencias instrumentales están estrechamente relacionadas con la cognición de los individuos y que esta a su vez no necesariamente es genéticamente determinada, sino que es inventada y culturalmente transmitida, la reorganización cognitiva puede considerarse entonces como un fenómeno cotidiano (Wilson, 2010). Si un individuo es al menos parcialmente una concreción de un colectivo, es menester entender el contexto sociocultural del que proviene para interpretar las situaciones que vive, tal es el caso de los procesos de socialización asimétrica en los que agentes sociales con mayores habilidades son capaces de movilizar recursos cognitivos respecto a otros agentes con menores habilidades y destrezas comunicativas en la generación de inferencias (León et al., 2011).

La socialización reconoce la subjetividad del agente social, pero también la intersubjetividad en el momento de la relación entre agentes, por lo que si consideramos que las emociones, en tanto construcción social, son parte de la subjetividad y que además poseen dimensiones psicológica, fisiológica, cultural e individual, donde la interacción social juega un papel determinante (Fericgla, 2011), se puede presuponer entonces que un individuo colocado en una situación dada, en un momento preciso de su vida y en un contexto determinado, no reacciona a los estímulos exteriores con la misma carga emocional que en otro momento de su camino biográfico o bien en otro contexto.

Se ha determinado que la diferencia de género se forma en las etapas tempranas de los sujetos derivada de los procesos de

inculcación un tanto diferenciales que tienen las niñas frente a los niños propiciando que las mujeres tengan mayor índice de inteligencia emocional que los hombres (Sánchez et al., 2008), esto ejemplifica la relevancia que tiene la historia hecha cuerpo –noción de habitus para Bourdieu o como lo estableciera Husserl, la conformación de la conciencia a través de la historia del agente– en el desarrollo de su subjetividad, de aquí la consideración de que las emociones, en tanto dinámicas corporales, inciden en la concreción de acciones que son posibilitadas por las emociones de los individuos (Maturana y Varela, 2004).

La postura fenomenológica asume la concepción de la relación temporal como pasado-presente, toda vez que busca la comprensión, la interpretación, la búsqueda de sentido, de ahí su enfoque internalista y su interés práctico, su énfasis en la búsqueda del sentido. Desde esta postura, es importante la conciencia construida históricamente por el agente social, quien, a partir de su subjetividad, tendrá su propia mirada de la realidad, por lo que es posible encontrar respuestas que desde el positivismo no es posible, simplemente por su relación temporal presente-futuro.

Desde una postura crítica, se tiene evidencia que el desempeño académico no sólo está influenciado por la cognición (construida individual o socialmente), las emociones, los afectos, la cultura y los factores socioeconómicos de manera separada, es precisamente la integración lo que puede dar una explicación del logro académico (Lee y Shute, 2010); de igual manera, se reconoce la distinción entre el medio ambiente y el fenómeno social, como un punto

central para analizar la complejidad de la cognición, por lo que es imprescindible para delinear la relación de codependencia entre la cognición individual y el mundo social donde las estructuras sociales y semánticas se interpretan a través de un concepto articulado de la cultura (Mascareño, 2008).

En el caso del logro académico en matemáticas y lengua, no solamente intervienen las desigualdades socioculturales sino también la injusticia educativa desarrollada a partir de una división sociocultural en las relaciones al interior de las instituciones que se manifiesta a partir de procesos de exclusión de sujetos provenientes de estratos sociales desfavorables a quienes se les distribuye de manera desigual las posibilidades de aprendizaje (Cervini, 2002).

Adicionalmente, se tiene evidencia de la importancia que revisten las emociones para el aprendizaje de la matemática, aunque es preciso mencionar que existe una separación histórica de las funciones cognitivas y las emociones por considerarlas incluso antagónicas (Gómez-Chacón, 2002) a pesar de la existencia de tendencias hacia la integración de elementos cognitivos, sociales, culturales, económicos y, desde luego, políticos. Dicha concepción parece tener deficiencias toda vez que hoy en día se reconoce la importancia de integrar tanto la esfera afectiva como la cognitiva, no sólo en la formación de los estudiantes, sino también en la del profesorado como ejes articuladores del aprendizaje matemático.

Recientemente, se ha ido acuñando el concepto de competencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007) entendida como un conjunto

de competencias socio-personales y que se clasifican en: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar. Esta clasificación ha permitido abordar las competencias emocionales como un satisfactor social, toda vez que concibe una aplicación de aquellas en diversos sectores sociales y productivos, donde se hace mención de la importancia que refieren algunos instrumentos tales como: hoja de vida emocional y mapa emocional del candidato, como elementos relevantes para la buena gestión emocional en el liderazgo.

En complemento, en España se presenta un interés de organizaciones no gubernamentales por desarrollar una educación que procure el bienestar y el desarrollo emocional, cognitivo y social de la población infantil y juvenil, a partir de una educación que integre el desarrollo de una educación emocional y social; como una preocupación en este sentido, se han recopilado trabajos desarrollados en diversos países (Argentina, Israel, Noruega, Sudáfrica, Alemania, Estados Unidos, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Australia, Canadá, Finlandia, Portugal, Singapur) con la finalidad de conocer y difundir el estado emocional y social en diversas regiones nuestro planeta.

En una síntesis de este apartado, se observa una tendencia a explicar los niveles de rendimiento académico y las condiciones socioculturales de los estudiantes, en este posicionamiento se reconocen como variables explicativas el nivel de pobreza, la formación académica de los padres pero principalmente de la madre

del estudiante y, recursos simbólicos entre otros; sin embargo, también se presentan estudios que aseguran que relación causa-efecto no siempre tiene una correlación positiva, esto es, existen agentes que aún con condiciones consideradas como desfavorables, presentan resultados académicos satisfactorios en determinadas pruebas, donde una variable explicativa puede ser el entorno emocional de los agentes.

Es evidente que el posicionamiento causal adoptado por los estudios de corte positivista, resulta insuficiente en la medida que se presenta un tratamiento aislado de las variables explicativas; en contraparte, los estudios de corte hermenéutico y crítico, reconocen tanto las condiciones individuales como aquellas de orden sociales, cultural y emocional de los agentes como variables interpretativas de sus prácticas, en este caso las educativas, reconociendo los procesos de subjetividad pero también de intersubjetividad en el reconocimiento de las relaciones entre agentes socializados y socializadores.

Estos estudios reconocen también la importancia de la socialización primaria de los agentes y no solamente la socialización secundaria, atribuida más a las instituciones educativas, esto es reconocen la importancia del pasado para comprender el presente, más aún, se reconoce la integración de elementos de diversas disciplinas donde los aspectos cognitivos, sociales, culturales, económicos, políticos, e individuales permitirían articular una comprensión más amplia de la realidad educativa. La descripción y su breve análisis presentados en estos apartados, parecería estar incompleto, si no se presentara el análisis de un caso, que conjuga,

desde una percepción personal, el desarrollo y la implementación de una política educativa, así como las prácticas sociales en la escuela que recuperan la subjetividad de los sujetos sociales implicados.

Política constructivista y el reconocimiento de la subjetividad. Un caso en EE. UU.

En este apartado se presenta un análisis derivado de Popkewitz (1996), para quien el papel del gobierno consiste en desarrollar una política coherente, que coordine y fomente la identificación de aquellas prácticas fructíferas que respondan a las múltiples necesidades locales de las escuelas, esto implica en el caso de los grupos vulnerables, la necesidad de reconocer y dominar la subjetividad de la pobreza en la que se encuentra inserto un sujeto, donde la superación de los efectos psicológicos de dicha pobreza implica, por un lado, la actuación del profesor como un agente pragmático, activo, responsable y por otro, la concepción del estudiante como un sujeto activo, emprendedor, descentralizado, participativo y solucionador de problemas.

La inclusión de un discurso redentor en el marco de las nuevas preocupaciones modernas tales como la alineación de diversos procesos -entre ellos el educativo- hacia un libre mercado, la tendencia cada vez más marcada hacia la privatización de diversos servicios en otros tiempos en poder del Estado-nación y la inclusión de servicios de atención a la comunidad (salud, escuelas, sistemas de bienestar social) aparece como una alternativa con la intención de gobernar las subjetividades. Los discursos de oposición como se les

denomina en EE. UU. articulan ideologías de derecha, de izquierda y liberales, esta concepción introduce temas redentores a través de la idea de colaboración donde profesores y alumnos estructuran el conocimiento transitando de una concepción moderada a múltiples modelos, es decir, mismas metas, pero diferentes procesos.

En esta concepción se busca rescatar a los niños marginados mediante una visión constructivista en la que se practique el escepticismo, rescatando la voz a través de temas redentores, liberadores y universalistas, considerando las experiencias que son “naturales” y “reales” para un determinado sujeto, esta aproximación fenomenológica permite rescatar la individualidad y la historicidad de cada agente como elementos fundamentales en la construcción de un nuevo ciudadano, rescatando de esta manera la sociedad a través del niño.

Ante este escenario, la tarea del profesor es desarrollar prácticas centradas en el rescate de niños respecto a su ambiente para convertirlos en ciudadanos productivos y auto motivados, por lo que se requieren altos niveles de flexibilidad, pensamiento sistemático y crítico acerca de su propia práctica, competencias no centradas en habilidades y conocimientos específicos, competencias para resolver problemas inmediatos y conocimiento en la acción, así como preocupación e inversión personal. En la víspera de la aparición de sociedades liberales avanzadas y las pautas de gobernación que las rigen, se demandan nuevas formas de comprender, clasificar y actuar sobre las materias de los gobiernos, nuevas relaciones en las que los individuos sean gobernados y se gobiernen así mismos,

esta circunstancia lleva consigo la implementación de políticas de descentralización como un reconocimiento de las subjetividades en los escenarios cultural y social, campos políticos y las relaciones maestro-alumno.

Una explicación a este fenómeno, se puede observar en la evolución de los modelos de producción en la industria automotriz, considerada como uno de los referentes en los sistemas de producción industrial, en el modelo Fordista, se privilegiaba la división y mecanización del trabajo a cambio de una fórmula salarial favorable y la puesta en marcha de un estado bienestarista, esto requería un acuerdo tácito entre los industriales, los obreros y el Estado, sin embargo con el transcurrir del tiempo, dicho modelo perdió eficiencia ante las nuevas tecnologías y la apertura de nuevos mercados, por lo que se requirió una nueva forma de organización del trabajo donde el trabajador transitara de una especialización y mecanización a nuevas formas de colaboración participativa, colaborativa y constructivista, esta transición conlleva necesariamente al reconocimiento de la subjetividad del nuevo trabajador, ahora es necesario satisfacer nuevas capacidades: “lo comprendo”, “puedo hacerlo” y “me importa hacerlo”, aparece un nuevo modelo, el Toyotismo.

Esta estructura empresarial ha eliminado muchas capas de mandos intermedios y trae consigo, por una parte, cambios en las pautas de gobernación respecto al trabajo y productividad y, por otra, un acento en la relación de autonomía del individuo y en su capacidad para ser agente de cambio en un mundo cambiante; en este entorno

se crea en los sistemas educativos una condición de homología, en la que la ampliación de normas reguladoras del constructivismo buscan la sensibilidad del maestro con pautas políticas, culturales y económicas entre otras, es decir, algo similar al coaching empleado en los grandes corporativos para incrementar la productividad de los trabajadores donde se privilegia una dirección basada en objetivos más que en normas.

En relación al proceso de inclusión/exclusión, la gobernación constituye una economía que permite e incapacita a las subjetividades a través de la inscripción de diferentes reglas de participación y acción, la diferenciación estructural entre lo que se concibe como “normal” y aquello catalogado como “anormal” que tradicionalmente separaba al niño “riesgo” y “diverso” internándolo y encerrándolo como alguien que no alcanza el logro ni tiene capacidades para ser considerado como “normal”, busca través de la clasificación de la “resolución de problemas” asumir la diversidad como una noción demográfica de pluralidad que es un continuum de valores y divisiones, lo que favorece la implementación de lecciones eficientes de modo que todos los niños puedan solucionar problemas de modo flexible o bien, que los maestros puedan ser flexibles acerca de sus prácticas en un lugar social y tiempo histórico.

El estudio de la subjetividad introduce sentimientos y disposiciones para crear oportunidades, esto es, considerar que los individuos poseen habitus diferentes y que en ocasiones se les excluye de las principales esferas de la sociedad. Los cambios en gobernación sugieren considerar las múltiples trayectorias históricas tales como

las libertades civiles, los movimientos feministas o radicales, los derechos humanos y los movimientos ambientalistas entre otros, en consecuencia, se requiere de una nueva conceptualización del Estado, no como un conjunto de relaciones que producen gobernación y gobierno, sino como una agente que resuelva problemas de estructuración de prácticas gobernantes y su reconceptualización de objeto que dispensa poder.

Así para el autor, esta concepción de gobernabilidad sugiere concebir al problema de la educación como relacional, histórico y comparativo, por lo que una alternativa de análisis es incluir dos estrategias intelectuales diferentes, pero relacionadas, el escenario educativo (campo, posición de agentes, capitales y habitus, de acuerdo con Bourdieu) y la exploración de las relaciones de los actores con la estructuración de sistemas de regulación (de acuerdo con Foucault). Es decir, el Estado tratado como una categoría epistemológica para considerar empíricamente las pautas de gobernación.

La importancia de tener presente lo anterior es porque la relación del campo educativo con el campo del poder y las posiciones de los agentes en aquel, no son fijas, sino que cambian a medida que se reconstituyen las pautas reguladoras u objetivas, esta condición implica que las subjetividades del campo educativo se formen a través de una amalgama de ideas, tecnologías y relaciones que son históricamente contingentes, donde la pedagogía, vincule razonamientos políticos con el autoexamen autónomo, la autorreflexión y el cuidado de sí mismo por parte del agente.

Las tecnologías gobernantes de la pedagogía constructivista sugieren relaciones que no mantienen correspondencia o que son evolutivas, sino que se trata de trayectorias históricas múltiples en las que se hallan estructuradas las tecnologías que gobiernan las subjetividades que no tienen un único origen. Por lo que es necesario historizar las prácticas sociales de los actores en el escenario educativo, pero también las categorías, distinciones y diferenciaciones a través de las cuales se ordenan los fenómenos educativos.

¿Subjetividad o subjetividades?

Del análisis del estado del conocimiento, se deriva un par de preguntas que detonaron el desarrollo del presente modelo ¿Existe una sola subjetividad o son varias? si es una, ¿se puede asumir que dicha subjetividad tiene componentes o está fragmentada? La orientación teórico-metodológica construida a partir de tales cuestiones se detalla en los siguientes capítulos, sin embargo, se consideró importante dar un primer esbozo con la finalidad de articular el cuerpo del modelo, pero también de recuperar en este punto (que es donde surgió la primera noción de la fragmentación de subjetividades) las ideas germinales del objeto de estudio.

Zabludovsky (1997), considera la necesidad de reflexionar sobre la objetividad para entender la subjetividad como su contraparte, esto implica en consecuencia posicionar lo intencional frente a lo predeterminado, el mundo interno frente al mundo exterior, lo personal frente a lo impersonal, lo individual frente a lo organizacional,

lo privado frente a lo público, lo afectivo frente a lo cognoscitivo, lo psicológico frente a lo lógico y la acción comprometida del agente social y el ámbito de la libertad del mismo frente al distanciamiento y el determinismo por ejemplo. Se coincide con la autora de que la lista de opuestos es vasta pero no es de interés en este momento agotarla toda.

Si bien que está latente la posibilidad de concebir la antinomia objetividad-subjetividad, también lo es el hecho de abordar el estudio independiente entre ambos posicionamientos brindará una explicación y/o comprensiones limitadas y hasta cierto punto un sin sentido, toda vez que la separación entre individuo y sociedad, al menos como se concibe en este estudio, debería ser solamente con fines analíticos. Al respecto Gutiérrez establece que:

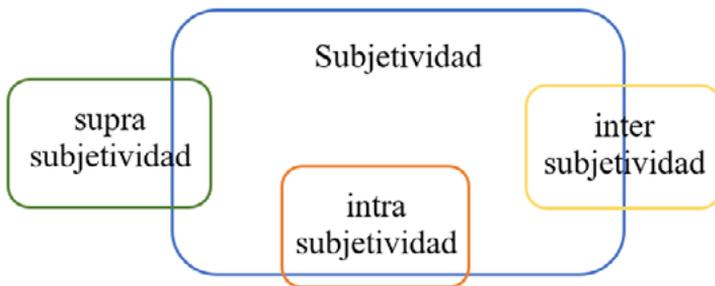
La insistencia de Bourdieu por superar la falsa dicotomía planteada en ciencias sociales entre las perspectivas llamadas objetivistas y las llamadas subjetivistas se fundamentan en cierto elemento ontológico: lo social existe de doble manera, como estructuras externas (la historia hecha cosas) y como estructuras sociales incorporadas (la historia hecha cuerpo). (1997, p. 2)

Lo anterior presupone que el hombre se constituye tanto objetiva como subjetivamente como ser social en un proceso donde la sociedad y otras formas de conciencia social son catalizadores de la conciencia individual, en este sentido la afectividad, el entendimiento

y el significado representan una integración e interconexión que es necesario conocer y reconocer en los agentes.

Es así como en el esquema 1 se conceptualiza la relación que guarda la subjetividad propia del agente, con la subjetividad regulada por las condiciones objetivas impuestas por las políticas nacionales y supranacionales (supra-subjetividad); la subjetividad derivada de las interacciones con otros agentes sociales (inter-subjetividad) y aquella originada por los propios procesos individuales del agente (intra-subjetividad). Es importante mencionar que a cada tipo de subjetividad están asociadas condiciones objetivas generales y particulares.

Esquema 1. Tipos de saber, su racionalidad y sentido.



Fuente: Elaboración propia.

Una vez referenciada la noción de la fragmentación de subjetividades, se recuperan algunos de los principales hallazgos referenciados en el estado del conocimiento con la intención de focalizar la problemática en el estudio de la subjetividad en estudiantes universitarios.

De esta manera al recapitular sobre las condiciones objetivas de lo supranacional, se tiene que el modelo económico actual tiende a favorecer una integración transnacional, pero al mismo tiempo un desintegración nacional paulatina como parte del reparto de la riqueza, el poder y la libertad comercial, sin embargo, tales condiciones serían poco viables si no estuviera de por medio el debilitamiento de los Estados-nación por lo que los estados considerados como bienestaristas y/o asistencialistas van desapareciendo gradualmente.

Estos hechos se presentan en diferentes esferas de la sociedad mundial y se manifiestan en la conformación de bloques y acuerdos tanto económicos como comerciales, es así como operación y control de las cadenas de valor de los diversos productos vulneran de manera colateral la soberanía de los países. En complemento los OI's tales como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO por sus siglas en inglés), la OCDE y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), emiten diversas recomendaciones entre ellas las que atañen a las políticas educativas en el nivel superior de los países miembros, dichas recomendaciones se operativizan mediante “conceptos” tales como calidad, evaluación, diversificación de la oferta educativa y de las fuentes de financiamiento, modelos curriculares basados en competencias y vinculación empresa-universidad, por citar algunos que representan una forma sutil pero al mismo tiempo eficiente de intervención en el sistema educativo de los países.

Lo anterior tiene incidencia directa e indirecta en los procesos formativos de los estudiantes universitarios en México y otros países

en virtud de que regulan las funciones adjetivas y sustantivas del sistema universitario al implementar esquemas pre-configurados en el financiamiento, acreditación y certificación de los procesos administrativos y académicos y que, en consecuencia, están regulados por el logro de indicadores y referentes nacionales e internacionales que no en pocas ocasiones poseen un carácter homogeneizador que demanda un mundo globalizado.

Ahora bien, las demandas de la denominada economía de mercado tienden a someter a los estudiantes a condiciones similares a las de un sistema productivo lo que puede originar rasgos de despersonalización, es ahí donde se corre el riesgo de adoptar acríticamente tales recomendaciones en aras de cumplir con los requerimientos económicos y sus respectivos indicadores preestablecidos y en consecuencia ignorar las diferencias culturales, las condiciones locales y la subjetividad de los agentes que ocupan los espacios físicos donde se localizan las IES, por tanto, estas condiciones de suprasubjetividad pueden cosificar a los agentes predeterminando la formación y la consecuente incorporación al modelo económico mundial.

Respecto a la intersubjetividad y las condiciones objetivas que los producen, los estudios tienden a evidenciar la escasa movilidad social, la posible perpetuación de los entornos de origen y la correspondiente reproducción de sus prácticas sociales, toda vez que el predominio de la maximización de la productividad en los marcos de la economía de mercado favorece la percepción de una alteración del espacio-tiempo y donde los agentes “viven” circunstancias donde

el tiempo transcurre de manera “diferente”, así por ejemplo, la concepción clásica de países separados está transitando hacia una interdependencia transnacional donde la estandarización facilita el flujo de información, las transacciones económicas, la oferta y demanda de bienes y servicios pero también el flujo de personas con capitales demandados por el sector productivo.

Por otra parte, la aproximación a los fenómenos desde una perspectiva causal donde las variables explicativas son abordadas de manera aislada difieren de la perspectiva comprensiva en la que las condiciones sociales, culturales, emocionales y la voluntad de los sujetos son argumentos para reconocer la importancia de los procesos de subjetividad e intersubjetividad en la formación de los estudiantes, más aún se presenta la necesidad de articular las condiciones objetivas (campo económico y político) en complemento con la producción de subjetividad con la intención de comprender y explicar la práctica educativa correspondiente.

Ahora bien, para Berger y Luckman, la socialización es un proceso ontogenético, una inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él, se puede dividir en dos:

la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad [y que] la socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. (Berger y Luckman, 2001, p. 166)

Por lo que la familia y las instituciones (la escuela en este caso) ostentan un rol protagónico en la formación de los agentes, así, toma importancia tanto el análisis del espacio escolar como los procesos de reproducción de las prácticas sociales que favorecen las diferencias tales como la inclusión/exclusión que tienden a reproducir en una relación dialéctica las condiciones objetivas y la subjetividad generada, pero al mismo tiempo son generadoras de tales condiciones no sólo del campo que precursor sino también en otros campos donde el agente está inserto.

Respecto a la intrasubjetividad y, de alguna manera, su relación con la intersubjetividad se presenta una tendencia a explicar el rendimiento académico en términos de las condiciones socioculturales de los estudiantes, sin embargo, existen aquellos casos en los que se rompe dicha correlación en estudiantes que ante condiciones desfavorables presentan resultados académicos satisfactorios; estos posicionamientos mecánico-causales si bien recuperan el contexto sociocultural se complementan con estudios que recuperan las condiciones individuales de los agentes mediante el análisis de categorías culturales, sociales y emocionales; recuperando de esta manera rasgos de intersubjetividad e intrasubjetividad en el reconocimiento de las relaciones entre agentes socializados y socializadores.

Sin embargo, cabe hacer mención que dicha complementación en los estudios fue a partir de las posturas epistemológicas abordadas en párrafos anteriores; en los trabajos se observa cierta desarticulación entre las condiciones objetivas y la producción de subjetividades

en los diferentes niveles de análisis. De ahí surgió la necesidad de reconocer la integración de elementos de diversas disciplinas, donde lo cognitivo, lo social, lo cultural, lo económico, lo político, y lo individual, permitirían articular una comprensión más amplia de la realidad educativa.

Recuperando el análisis de cada uno de los aspectos tratados en la aproximación al estado del conocimiento, se identificó la necesidad no sólo de considerar la articulación entre las condiciones objetivas y la producción de subjetividad sino también de reconocer que dicha subjetividad está en estado potencial en función de las condiciones objetivas, pero al mismo tiempo como generador de ellas. De esta manera es importante tomar en consideración el papel en torno al sistema y a la estructura, pero también en torno a su propia subjetividad. Ante tal problemática, se planteó la necesidad de conceptualizar la fragmentación de subjetividades, con fines analíticos, como una alternativa que permita las diferentes condiciones objetivas y la consecuente producción de subjetividad que puedan coexistir en un determinado espacio social.

Una revisión de educación actual

¡Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo! (Delors, 1996, p. 12)

El modelo económico vigente y la globalización no sólo exigen la apropiación de competencias profesionales inherentes a la cada profesión, sino que la apertura de nuevos campos profesionales que atiendan las demandas generadas a partir de los cambios en los procesos productivos y de los mercados internacionales y la reconfiguración de las zonas y acuerdos comerciales. Los sistemas de producción que hasta hace algunos años fueron exclusivos de un país han mutado a procesos internacionales donde las cadenas de valor incorporan la participación de diversos países en términos los requerimientos particulares, pero también del abaratamiento de los costos.

La posición que ocupan los países en las cadenas de valor representa un factor importante para aumentar la productividad y las remuneraciones derivadas de su participación, toda vez que a mayor fuerza laboral con altos niveles de calificación mayor es el escalamiento en su economía, en contraparte, si los países participan en los eslabones de la cadena con mano de obra no calificada trae como consecuencia un menor agregado y menor desarrollo de la economía.

Beck (1998), establece que el conocimiento es uno de los principales activos tecnológicos que puede poseer una nación por lo que el trabajo deber ser valorado en función a los conocimientos y habilidades de los ciudadanos, pero para lograr esto es preciso ubicar la formación de los ciudadanos en el marco de competencia social, habilidades de dirección y manejo de conflictos entre otros aspectos. En este sentido los países tienden a ocuparse por mejorar

los indicadores asociados a la calidad educativa que les haga escalar posiciones en el plano internacional en términos de competitividad, es comprensible entonces la apuesta por la formación de ciudadanos en las áreas relacionadas con la actividad productiva tal es el caso de las áreas financieras, ingenieriles, manufactureras y los idiomas por citar algunos.

Sin embargo, el pretender ocupar los eslabones altos en las cadenas de valor demanda el desarrollo de competencias científicas y tecnológicas toda vez que cobra mayor importancia el valor agregado. De esta manera, los procesos de producción global y sus variables económicas tienden a reconfigurar los sistemas económicos e influyen no sólo en términos económicos sino culturales, políticos, ambientales y por supuesto educativos de los países, en este último caso por ejemplo se incorporan de la noche a la mañana políticas educativas que toman como referentes modelos como el llamado de la triple hélice y las normas y estándares de calidad.

En estos nuevos escenarios, las IES son llamadas por un parte a ajustarse a las nuevas circunstancias derivadas de los retos y demandas que les son impuestas por los mercados internacionales, pero por otra a enfrentar los cambios asociados en la denominada sociedad del conocimiento, el desarrollo social y el cuidado del medio ambiente entre otras demandas otrora ajenas a las instituciones educativas. De igual manera la atención de estudiantes que pertenecen a grupos y sectores desprotegidos es una necesidad que tienen que atender las IES, pero no sólo en términos de sus condiciones objetivas sino también de la producción de subjetividad inherente.

Al respecto Weiss (2012), reconoce la importancia de recuperar el concepto de objetivación a la par del proceso de socialización toda vez que se desarrollan de manera simultánea, ante ello es importante considerar que la subjetividad se desarrolla y vuelve observable, no a manera introspectiva, sino en las interacciones de los sujetos, en las prácticas en las que participan las personas y cómo hablan sobre ellas y sobre sí mismas (Hernández, 2007; citado por Weiss, 2012). En consecuencia, la explicación sociológica requiere entonces, demostrar no sólo la existencia de diferencias objetivas entre los agentes sociales con respecto a las condiciones de vida, sino también que tales diferencias se asocien a diferencias en determinadas disposiciones socioculturales en tanto construcción social del individuo.

A manera de ejemplificación, se presentan en las siguientes líneas la importancia que revisten algunos elementos de la subjetividad, tales como las emociones, el género, la ética y los valores, así como algunos de los factores que las regulan tal es el caso de la cultura y los contextos sociales de los agentes.

De los contextos socioculturales

En el apartado correspondiente al planteamiento del problema, se retomaron los conceptos de socialización primaria y secundaria de Berger y Luckman (2001), en estos procesos establecen los autores que, si bien la socialización primaria está estrechamente asociada con el ámbito familiar, el aprendizaje no solamente es cognoscitivo, sino que se construye en contextos emocionales por lo que el yo es una

entidad reflejada que no precisa un proceso mecanicista sino que “entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que le hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida” (pp. 167-168).

De acuerdo estos autores, la socialización primaria culmina cuando en la conciencia del individuo se ha formado el concepto del otro generalizado, sin embargo, la socialización secundaria implica “la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (Berger y Luckman, 2001, p. 174). Este posicionamiento presupone la concepción de realidades parciales que se construyen en los individuos a partir de su inclusión en diversos campos formativos, formales o no, donde internaliza prácticas y lenguajes propios de dichos campos.

Así en el objeto que nos ocupa, se tiene empíricamente que el deterioro del mercado de trabajo, originado principalmente por el debilitamiento del Estado-nación, incide en la reconfiguración de la familia a través de cambios en la modificación y transmisión de roles y esto a su vez provoca un desplazamiento en el espacio tiempo de determinadas disposiciones que el sistema educativo espera que los estudiantes hayan desarrollado en su proceso de socialización primaria; en este sentido algunos de los fenómenos reportados son la degradación de la cohesión familiar, cambios en la estabilidad emocional de los agentes y la disminución del tiempo de atención de los padres entre otros (López, 2005).

Con relación a la socialización secundaria Muñoz Izquierdo (2001), focaliza la atención en el riesgo que implica su concreción en favor de aquellos grupos que acumulan mayor capital económico y financiero o bien que ostentan el poder, este riesgo puede propiciar un círculo de mayores cualificaciones-mayores ingresos representando para la clases vulnerables un atraso estudiantil, el no amortiguamiento de los desniveles culturales y la tendencia a infravalorar a estudiantes en condiciones socioeconómicas adversas.

Las condiciones citadas líneas arriba son consecuencia directa o indirecta del modelo económico que rige actualmente en el mundo occidental y aunque no es intención el favorecerlo o demeritarlo, se considera importante recuperar las condiciones objetivas que imperan en este espacio-tiempo, así como el impacto en diferentes sectores poblacionales, concretamente la producción de subjetividades.

De las emociones

La fenomenología según Heidegger citado por Sartre (1999), concibe el estudio de los fenómenos más allá de los hechos entendiendo por fenómeno aquello que se muestra por sí mismo, donde el existir para la realidad humana es, en términos de la comprensión, asumir su propio ser. Así, el fenomenólogo en un sentido de correspondencia interrogará la conciencia, la realidad humana, acerca de la emoción, pero también la emoción respecto de la conciencia. En este sentido se concluye que:

El estudio de las emociones ha verificado perfectamente el siguiente principio: una emoción remite a lo que significa. Y lo que significa es la totalidad de las relaciones de la realidad-humana con el mundo. El paso hacia la emoción es una modificación total del «ser-en-el-mundo»... (Sartre, 1999, p. 28)

Por otra parte, si bien Cassirer (1967), establece que la introspección revela únicamente un pequeño ámbito de la existencia humana inseparable de nuestra experiencia en lo individual y que en consecuencia jamás llevaría a entender por completo los fenómenos humanos, reconoce también que “sin introspección, sin una percepción inmediata de los sentimientos, emociones, percepciones, pensamientos, ni tan siquiera podríamos definir el campo de la psicología humana” (1967, p. 7). Para Fericgla (2011), las emociones implican el reconocimiento de la puesta en marcha de procesos tanto mentales como físicos de carácter abierto, tales procesos son al mismo tiempo muy complejos y básicos en la conformación de nuestra existencia y poseen, además, dimensiones fisiológica, psicológica, cultural e individual que en el marco de la interacción social estructuran la atracción o rechazo de determinados estímulos.

Esto significa la recuperación de la espacio-temporalidad en la que un individuo se encuentra toda vez que su carga emocional como reacción a los estímulos externos será distinta en función del momento y contexto particulares, luego entonces, las emociones surgen de los procesos de interpretación de las situaciones por parte de los individuos y no de las situaciones mismas. En adición, se

puede concebir que las emociones tienen precursores cognitivos, actitudinales y de creencia sobre el mundo, pero también tienen un componente social y que en conjunto son empleados para interpretar o valorar una determinada situación, así, las emociones indican estados internos personales pero que también tienen un componente construido socialmente.

En consecuencia, cada individuo puede experimentar una emoción de manera particular no sólo a partir de sus experiencias sino también estados de ánimo personales, motivacionales, aprendizajes anteriores, necesidades, deseos, objetivos, posición económica y contexto sociocultural entre otros. Partiendo del hecho de que un individuo es una concreción de un colectivo (al menos parcialmente) es menester entonces entender el contexto sociocultural del que proviene como un factor que ejerce determinada influencia sobre la interpretación de las situaciones que ellos viven, de ahí la importancia de abordar al agente como integrante de una clase social.

En adición, se puede encontrar en Geertz (2003, p. 79) que “el hombre es el animal más emotivo, así como es el más racional”, por lo requiere de un control cultural para evitar una continua inestabilidad afectiva, pero como el hombre no puede conducirse eficientemente ante la falta de una activación emocional razonablemente persistente, los mecanismos culturales son igualmente esenciales para asegurar la continua y variada experiencia sensorial que puede sustentar sus actividades.

De la equidad de género

Para Gil (2008), los enfoques en la teoría feminista en el ámbito educativo se sustentan en las posturas clásicas tales como el liberal, el socialista y el radical, así como el postmoderno; con relación al liberal la autora establece que las prioridades son la socialización, la igualdad de oportunidades y los estereotipos de sexo y los procesos de discriminación sexual, respecto al enfoque socialista su carácter es liberador y se focaliza el disertación asociada con el papel de la mujer en términos económico y familiares y, respecto al enfoque radical, se aboga por la derogación de las estructuras patriarcales así como el estudio de la normatividad escolar y el monopolio del conocimiento. En estas corrientes clásicas se tiene que:

Muchos de estos escritores trabajan en instituciones educativas y por ello tienen cierto compromiso con el cambio educativo a través de los medios educativos (directamente a través de su actividad docente, indirectamente a través de la formación del profesorado). La tensión entre educación como reproducción y la educación como liberación se refleja en el día a día (Acker; citado por Gil, 2008, p. 105)

Con relación a las corrientes postestructuralistas, Gil establece que se incluyen nuevas aproximaciones sobre temáticas convencionales tales como la identidad, la subjetividad, las representaciones sociales y las alternativas de cambio, donde una nueva mirada sociológica implica trascender los posicionamientos dualistas objetivo-subjetivo, racional-emocional y la tan estereotipada masculino-femenino.

Para Melero (2010), el significado de desigualdad se ve reflejado en las distintas concepciones políticas, culturales y económicas que han determinado los roles y tareas que las mujeres deben de desempeñar, tal es el caso de la división sexual del trabajo que se ha caracterizado por la concepción en la que el hombre desempeña sus actividades fuera de casa aportando un salario y la mujer asume el cuidado del hogar y de los hijos. Estos roles implican un reconocimiento desigual, así por ejemplo en el ámbito público el rol del hombre implica un valor económico, social y simbólico, mientras que en el ámbito privado se le asigna un valor meramente simbólico, respecto a las tareas de producción con trabajo remunerado las mujeres se han encontrado con una gama de discriminaciones a nivel laboral.

En este sentido, el género como categoría de análisis en las ciencias sociales permite identificar los espacios de inequidad, injusticia y desigualdad entre hombres y mujeres y, si bien tienen los mismos derechos al nacer y durante toda su vida, son las características derivadas de una cultura androcéntrica que establece roles y estereotipos las que condicionan oportunidades diferencias para ambos sexos (Camarena et al., 2015).

De los valores y la ética profesional

La ética profesional se puede concebir como un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción cuya función es la orientación de la práctica social de los agentes en un determinado

campo profesional por lo que constituye una cultura profesional que implica un conocimiento y reconocimiento de ciertos derechos y obligaciones en el ejercicio profesional (Yurén, 2013). Sin embargo, existe el riesgo de reducir a la ética profesional a un carácter normativo, considerándola entonces como un instrumento más de la gestión administrativa de un determinado campo profesional (Lozano, 1999).

El riesgo de desconocer la construcción de la realidad social puede traer como consecuencia la reducción de un saber teórico a un saber práctico, incluso inhibir la capacidad de agencia de los individuos que realizan su práctica social en un determinado campo profesional, más aún en aquellos casos donde se presenta una yuxtaposición entre los campos familiar, económico y profesional por lo que en un sujeto que se ha sometido a procesos de internalización bien sea en la socialización primaria o secundaria y aunque correspondieron a una espacio-temporalidad distinta, se presentan remanencias que precisan el empleo de recursos y esquemas interpretativos que no necesariamente pueden converger en la eticidad y la moralidad establecida en el campo profesional.

Autores como López consideran que, en la práctica profesional, los individuos no están exentos de tensiones entre las percepciones personales y las concepciones institucionales:

de esta contradicción estructural y de las manifestaciones de las tensiones entre los intereses del individuo y los de la sociedad, entre el bien individual y el bien colectivo, entre

lo que es bueno para el presente y lo que se considera bueno desde la herencia cultural y el respeto a lo heredado por los ancestros. (López, 2013, pp. 48-49)

Al respecto, Duart (1999, p. 55) establece que “la construcción ética es, fundamentalmente, la percepción de una realidad mediante mecanismos de conocimiento subjetivo o vivenciales, en un marco o espacio de relaciones, en las que la axiología, entendida como humanismo, tiene el papel más relevante”.

Ahora bien, desde una perspectiva sociológica, Giménez (1997, p. 6) establece que la concepción de habitus recupera los planos cognoscitivo, axiológico y práctico toda vez que “tiene 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)” superando de esta manera la disociación entre lo intelectual, lo afectivo y lo corporal.

Desde esta perspectiva, la comprensión de las prácticas sociales de los agentes en un determinado campo, remite a la recuperación de los sentidos objetivo y subjetivo de ese campo en particular, sin embargo, el habitus del agente social que ejecuta determinadas prácticas sociales en dicho campo tiene por una parte, efectos remanentes o de histéresis que son el resultado de procesos de inculcación-apropiación en otros campos, pero también se tiene la coexistencia de diversos campos en el mismo espacio-tiempo cada uno con su propia relación dialéctica objetividad-subjetividad.

Para finalizar este apartado, se recupera el posicionamiento a Berger y Luckman referente a la relación entre estructura objetiva y proceso de socialización donde:

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas. (Berger y Luckman, 2001, p. 166)

Desde este posicionamiento, la socialización primaria no puede prescindir del componente afectivo del niño con sus otros significantes contrariamente a lo que sucede en la socialización secundaria donde se puede prescindir (aunque no siempre sucede así) de esta clase de identificación lo que supondría una subjetividad menor en los contenidos que se aprenden. Sin embargo, la socialización secundaria “siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. No puede construir la realidad subjetiva ex nihilo” (Berger y Luckman, 2001, p. 177) pero también reconoce que “los submundos internalizados en la socialización secundaria

son generalmente realidades parciales que contrastan con el “mundo de base” adquirido en la socialización primaria” (Berger y Luckman, 2001, p. 175).

Esta convergencia de “submundos” en la socialización secundaria es caracterizada por componentes normativos, afectivos y cognoscitivos precisando el reconocimiento de una variabilidad en términos históricos y sociales en la conformación de las representaciones que soporta; estos supuestos abonan a la concepción de la coexistencia de diversos campos en el espacio educativo que se ha venido desarrollando hasta el momento y, si cada campo posee sus propias condiciones objetivas (con relativa autonomía) y la correspondiente producción de subjetividades, se puede justificar la necesidad de fragmentar la subjetividad para fines analíticos.

Es así que la aportación pretendida a desarrollar este documento radica en el hecho de proveer elementos de análisis y reflexión con relación a la producción de subjetividad en la formación de estudiantes universitarios, misma que al ser una construcción dialéctica con las condiciones objetivas derivadas de la apropiación de las recomendaciones supranacionales precisa no sólo el reconocimiento de la coexistencia de diferentes campos (cada uno con su propia construcción dialéctica objetividad-subjetividad) en el mismo espacio-tiempo que el campo educativo, sino también las trayectorias sociales de los diversos agentes que confluyen en él y que han sido resultado de la influencia de diversos campos en los que han desarrollado diversas prácticas sociales. En el siguiente capítulo se establece el marco teórico que sustenta teóricamente la fragmentación de subjetividades.

Capítulo 2

Marco teórico para el estudio de la subjetividad

Quiero demostrar que la cultura y la educación no son meros pasatiempos ni su influencia es secundaria. Son importantísimos para afirmar y reproducir las diferencias entre grupos y clases sociales. (Pierre Bourdieu)

La postura epistemológica que sirvió de soporte para la construcción tanto del objeto de estudio como del dato fue la dialéctica, toda vez que se buscó enmarcar el problema en el contexto donde la relación sujeto-objeto es de carácter situado y asume una orientación reflexiva crítica, en esta postura, la relación temporal es caracterizada de manera dialéctica y en consecuencia focaliza las subjetividades estrechamente vinculadas a situaciones y condiciones objetivas (Mardones y Ursua, 1999).

Concretamente, Pasek de Pinto y Matos de Rojas (2006), establecen que:

La ciencia se genera de la interacción, la participación y el diálogo intersubjetivo que propician la reflexión sobre las contradicciones sociales y la consecuente acción transformadora [...] En lo que respecta a la axiología, los valores e intereses de los actores se toman en consideración durante el proceso de investigación, pues las acciones transformadoras se sustentan en ellos. Así, se puede observar que algunos de los valores a los que se concede importancia dentro del paradigma, son los siguientes: la transformación, la participación, el diálogo, la autonomía, la reflexión y autorreflexión, el compromiso, la crítica, entre otros. (p. 115)

Ahora bien, en la construcción social de la realidad desde una perspectiva sociológica interesa focalizar aquellos procesos por medio de los cuales una “realidad” preestablecida se concreta para un individuo o sociedad en particular, interesando de manera particular el desarrollo del “conocimiento”, su transmisión y su permanencia en una sociedad determinada sin cuestionarse si ese conocimiento y esa realidad son válidas desde el punto de vista filosófico (Berger y Luckman, 2001).

Se parte entonces, de que la indagación de formas invariantes de percepción o construcción de la realidad social encubre distintas vicisitudes:

Por lo tanto, la búsqueda de formas invariantes de percepción o de construcción de la realidad social enmascara diferentes cosas: primeramente, que esta construcción no se opera en un vacío social, sino que está sometida a coacciones estructurales; en segundo lugar, que las estructuras estructurantes, las estructuras cognitivas, son ellas mismas socialmente estructuradas, porque tienen una génesis social; en tercer lugar, que la construcción de la realidad social no es solamente una empresa individual, sino que puede también volverse una empresa colectiva. (Bourdieu, 2000a, p. 134)

Objetividad y subjetividad. Un posicionamiento dialéctico

En una revisión histórica, Zabudovsky (1997), realiza una recapitulación de la subjetividad en la sociología a partir de la obra

de Durkheim, Simmel, Weber, Horkheimer, Parsons y Elias. De dicho análisis se recuperan algunas ideas que permiten construir una relación dialéctica entre objetividad y subjetividad.

Durkheim concibe que la conciencia particular de los agentes es en cierta medida un reflejo de la conciencia colectiva y que es a su vez el conjunto de sentimientos y representaciones que están altamente presentes en todos los miembros del grupo. Aborda los aspectos de la vida social y la existencia subjetiva en el hombre en distintos planos, tal es el caso del “comportamiento moral del hombre: el espíritu de la disciplina, la adhesión del individuo a grupo y la autonomía de la voluntad que desarrolla como efecto del creciente racionalismo e individualismo” (p. 6).

En Simmel, se encuentra una separación entre lo objetivo y lo subjetivo como un resultado de un proceso histórico, esta tensión toma un papel relevante en la racionalidad del mundo moderno, en la que el fundamento de la subjetividad se origina por dos factores, la universalización del dinero y la existencia de la metrópolis (sustento de la economía monetaria), estos factores son los que mantienen las personalidades de los individuos fuera de las transacciones (lo que importa es lo cuantificable que hace el dinero). Para Simmel, la subjetividad ocupa el lugar de los estilos religiosos de la vida en épocas anteriores.

Weber concibe una racionalidad formal instrumental, misma que es consciente y deliberada por lo que existe una separación respecto a aquellas que son inconscientes, tradicionales o habituales,

en tanto que las manifestaciones subjetivas son guiadas por un compromiso con un sistema de valores y no por acciones impulsivas o emocionales.

Para Horkheimer, el mundo subjetivo en el conocimiento humano más que un capricho de los agentes, es parte de sus aptitudes, de su educación, de su trabajo, así, la racionalidad calculable finalmente tiene un carácter subjetivo en virtud de que responde a los intereses de un grupo determinado con una causa determinada, en consecuencia las acciones predeterminadas de las instituciones son una racionalidad subjetiva y, en todo caso, si existe una racionalidad objetiva es aquella que se remite a contenidos con valores universales.

En este sentido, la aportación de Parsons consiste en asumir una perspectiva racional objetiva en el ámbito de la estructura o las instituciones y donde la racionalidad y la acción social se presentan en tres niveles de sistema, el social, el cultural y el de la personalidad, enfatizando que este último tiene dos subsistemas, uno totalmente racional y otro afectivo.

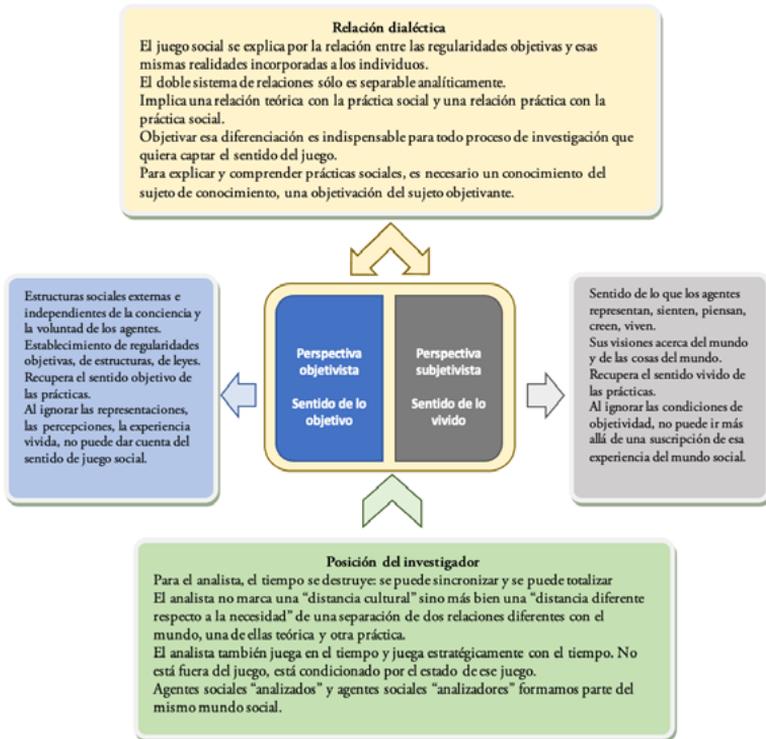
En un planteamiento similar, Elias plantea que, por encima de lo económico esta lo cultural y lo simbólico y donde la subjetividad no puede tener cuerpo sino es con una idea de autocontrol por parte del agente, en este sentido, la racionalidad se configura con base en coacciones perfectamente delimitadas para el control de los afectos, esta transformación de las sanciones externas en auto coacciones termina siendo una condición para la producción de formas de

comportamiento.

Con estos antecedentes y bajo la concepción de Durkheim de que el hecho social no es igual a la suma de las partes y que aquel se explica con otro hecho social; se recupera el planteamiento de Bourdieu para superar la falsa dicotomía entre las perspectivas llamadas objetivistas y las llamadas subjetivistas y que radica en cierto elemento ontológico, donde lo social existe de doble manera como estructuras sociales (la historia hecha cosa) y como estructuras incorporadas (la historia hecha cuerpo) respectivamente (Gutiérrez, 1997).

Aun cuando el análisis de la objetividad y subjetividad se presenta por separado, es importante recordar que son relacionales y tal separación en todo caso sería arbitraria toda vez que en los fenómenos sociales coexisten y mantienen una relación dialéctica (ver figura 1), “la verdadera teoría y práctica científica debe superar esta oposición integrando en un solo modelo de análisis de la experiencia de los agentes sociales y el análisis de las estructuras objetivas que hacen posible esta experiencia” (Bourdieu, 2001, p. 80).

Figura 1. Relación dialéctica entre el sentido de lo objetivo y de lo vivido.



Fuente: Elaboración propia con base en Gutiérrez (1997).

Perspectiva objetivista de la práctica social

El sentido de lo objetivo presupone la recuperación de las estructuras, las leyes, las normas y las regularidades objetivas, que a su vez están condicionadas por las estructuras sociales del campo pero que también condicionan las prácticas sociales, por lo que imponen

condiciones y tienen un tiempo específico para el desarrollo de estas. Las relaciones que se presentan desde esta perspectiva sugieren una independencia de la voluntad y de la conciencia individuales de los agentes.

Así la objetividad demanda un visión de que la realidad existe con independencia de la consciencia, por lo que el conocimiento de la realidad implica focalizar la atención hacia los hechos, hacia afuera, el conocimiento está sujeto a regularidades, puede explicarse y predecirse mediante el empleo de técnicas o métodos para cuantificar, medir, discriminar, correlacionar las prácticas sociales como si fueran cosas, por lo que los fines de la investigación deben hacer inteligibles los resultados; esta perspectiva sugiere un tratamiento mecánico y casuístico del sujeto para determinar su conducta.

Dicha concepción se debe a que la objetividad en las ciencias sociales es retomada de las ciencias naturales, donde se sienta un orden estable y homogéneo de la realidad, así, el investigador asume una posición neutral e impersonal ante el objeto de estudio, se presenta una separación entre el agente analizador y el agente analizado, son entes separados, lo que deriva en un postura neutral e impersonal del primero respecto al segundo.

Comte y los orígenes del positivismo

Los orígenes de la sociología son atribuidos a Comte y a Saint Simon, son estos teóricos quienes conciben que “el conocimiento y la explicación del nuevo objeto de estudio sistemático -la sociedad-

tiene que estar fundado en un abordaje científico” (Fernández, 2008, p. 33) estableciendo que es en la misma sociedad donde se encuentra su explicación y sus fundamentos, para lo cual recuperan modelos disponibles (en ese entonces) de la física, la biología, la fisiología y el método enciclopedista.

Comte establece que la inteligencia, al haber superado tanto el estado teológico (ficticio) como el metafísico (abstracto), por fin ha alcanzado el estado de positividad racional toda vez que aquellos tan característicos de explicaciones vagas y arbitrarias sucumben ante la “verdadera observación” única base posible para los conocimientos que demandan las necesidades reales:

La lógica especulativa había consistido hasta entonces en razonar, con más o menos sutileza, según principios confusos que, no ofreciendo prueba alguna suficiente, suscitaban siempre disputas sin salida. Desde ahora reconoce, como regla fundamental, que toda proposición que no puede reducirse estrictamente al mero enunciado de un hecho, particular o general, no puede ofrecer ningún sentido real e inteligible. (Comte, 1980, pp. 27-28)

En este posicionamiento importan las diversas conexiones naturales para el cumplimiento de los fenómenos sociales en detrimento de las condiciones o factores que las originan, es decir, se privilegia la investigación de las leyes o relaciones constantes existentes al interior de los fenómenos observados sin importar ni el origen ni su destino así, por ejemplo:

...la ley general del movimiento fundamental de la Humanidad consiste, en este respecto, en que nuestras teorías tiendan cada vez más a representar exactamente los objetos externos de nuestras constantes investigaciones, sin que, sin embargo, la verdadera constitución de cada uno de ellos pueda ser plenamente apreciada, ya que la perfección científica debe limitarse a aproximarse a aquel límite ideal tanto como lo exijan nuestras diversas necesidades reales. (Comte, 1980, p. 30)

Para Comte, la palabra positivo remite a cuatro acepciones, la primera distingue lo real como antagónico a lo quimérico, la segunda contrasta lo útil de lo inútil, la tercera significación recupera la certeza en oposición a la indecisión y finalmente la cuarta en contrastar lo preciso a lo vago (aunque existe una quinta acepción poco común pero igualmente universal al oponer lo positivo a lo negativo).

Todas estas acepciones distinguen la nueva construcción de los modos anteriores, ya sean teológicos o metafísicos. En esta lógica, el espíritu positivista es concebido como el único soporte posible para la solución de la crisis que en ese entonces agobiaba a la sociedad “considerado luego especialmente en cuanto al Orden, el espíritu positivo le ofrece hoy, en su extensión social, poderosas garantías directas, no sólo científicas, sino también lógicas, que podrían juzgarse pronto como muy superiores a las pretensiones de una teología retrograda...” (Comte, 1980, p. 74).

Los planteamientos de Comte por recuperar el método experimental, tan exitoso en las ciencias naturales, le motivaron

a plantear la necesidad de aplicarlo a los saberes humanos y a considerarlo como un método capaz de garantizar, lo que él denominada, la validez científica, así su pretensión fue la de construir una física social que a la postre se denominaría sociología. En este contexto, los “juicios de hechos” toman una posición de privilegio y al ser susceptibles de validez científica son considerados objetivos, en contraparte, los “juicios de valor” asociados a asuntos sociales y de orden espiritual, son considerados subjetivos por lo que carecen de dicha validez.

Al asumir que la realidad está sujeta a leyes naturales que son independientes de cualquier voluntad, Comte precisa, primeramente el uso de lo que denomina Ley de clasificación, donde un orden precisa la convergencia de dos condiciones, la dogmática y la histórica, la primera referida al orden de las ciencias en función de su dependencia sucesiva y la segunda implica disponerlas siempre de las más antiguas a las más recientes; en segunda instancia, se exige un doble preámbulo, relativo al hombre como tal y al mundo exterior, asumiendo la división esencial de la filosofía natural para preparar a la filosofía social en sus ramas orgánica e inorgánica; finalmente se tiene a la importancia de la ley enciclopédica como concreción de las dos ideas principales, de esta manera las teorías de la clasificación y de la evolución se deben considerar naturalmente inseparables (Comte, 1980).

Durkheim y su método sociológico

Es Durkheim quién considera que los fenómenos sociales se deben considerar como una influencia externa que se ejerce sobre las personas, por lo que establece como hecho social a toda “manera de hacer, establecida o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, el que es general en la extensión de una sociedad determinada teniendo al mismo tiempo una existencia propia, independiente de las manifestaciones individuales” (Durkheim, 1997, pp. 51-52). Esta noción es el preámbulo para la aplicación del método científico de las ciencias naturales a las ciencias sociales mediante la cosificación del objeto inicial de estudio que es el ser humano y las interacciones sociales que establece.

Las prácticas sociales al obrar sobre los sujetos desde el exterior tienen una realidad independiente y en consecuencia una existencia propia, tienen una realidad objetiva. Estas condiciones permiten la concepción de la que la sociología es la ciencia de los hechos sociales, hechos considerados como cosas y como producto de la actividad humana, son determinados desde “afuera” del sujeto y por tanto ajenos a su voluntad; de esta premisa, se desprende lo que Durkheim denomina corolarios: 1) hay que alejar sistemáticamente todas las preconociones, 2) Definir las cosas de las que trata, a fin de que se sepa y de que él sepa a qué se refiere y 3) retener aquellos datos que presentan un grado suficiente de objetividad y erradicando al mismo tiempo aquellos datos sensibles que, al ser subjetivos, son demasiado personales. Así para Durkheim, “cuando el sociólogo se propone

explorar un orden cualquiera de hechos sociales, debe esforzarse por considerarlos bajo un aspecto en el que se presentan aislados de las manifestaciones individuales” (Durkheim, 1997, pp. 89).

Respecto a la generalidad del fenómeno, otra de las características del método científico que se busca recuperar, establece Durkheim (1997, p. 111) las tres reglas siguientes:

1. Un hecho social es normal para un tipo social determinado, considerado en una fase determinada de su desarrollo, cuando produce en el promedio de las sociedades de esta especie, consideradas en la fase correspondiente de su evolución.

2. Se puede comprobar los resultados del método anterior mostrando que la generalización del fenómeno depende de las condiciones generales de la vida colectiva en el tipo social considerado.

3. Esta comprobación es necesaria cuando ese hecho se relaciona con una especie social que no ha efectuado aún su evolución integral.

Desde este posicionamiento, se busca entonces una relación causal como argumento explicativo a los fenómenos sociales, asumiendo que las leyes causales han sido verificadas en el campo de las ciencias naturales, descartando la individualización en aras de lograr la objetividad al tratar los hechos sociales como cosas sociales.

El círculo de Viena y la apuesta por el empirismo lógico

El enfoque inductivo, precisa que se pueden obtener enunciados universales a partir de enunciados singulares, esto es, que una ley científica puede ser derivada de un número finito de pruebas, es decir obtener una generalidad a partir de casos particulares; de esta manera, son los conocimientos científicamente válidos los que proceden de la experiencia:

El hecho es la única realidad científica, y la experiencia y la inducción, los métodos exclusivos de la ciencia. La doctrina del círculo de Viena es el principio verificacionista del significado, cuya tesis afirma que un enunciado o hipótesis tiene sentido si existe algún procedimiento de verificación que pueda, por medio de operaciones empíricas, decidir sobre la verdad o falsedad [sic] del mismo. (Rincón et al., 2001, p. 103)

Para Hegselmann (1996), el núcleo teórico del empirismo lógico puede ser analizado a partir de los puntos de vista histórico-filosófico, sociológico y sistemático. En el primer caso, representa un intento por extraer las consecuencias filosóficas originadas por las revoluciones cognoscitivas emanadas de las ciencias naturales, las matemáticas y la lógica; desde la sociología, la crisis filosófica que detona el empirismo lógico sólo era palpable para un desarrollo cognoscitivo que disponía tanto de los saberes lógico-matemáticos y de las teorías físicas como de un interés por la reflexión y análisis

epistemológicos de las teorías científicas particulares; desde el punto de vista sistemático, se caracteriza por:

a) Un interés elucidador fundamental. Implica la claridad de los conceptos y las argumentaciones, por la reconstrucción, el control intersubjetivo y la contrastabilidad, por la (auto) transparencia del pensar y del decir.

b) Tres supuestos básicos. El conocimiento sólo puede alcanzarse a través de la experiencia, hay enunciados que son enunciados con sentido sólo en apariencia, la lógica moderna es un instrumento de análisis irremplazable para la reconstrucción y explicación de conceptos, enunciados, argumentos, teorías y particularmente para la identificación de pseudoproblemas y pseudoenunciados.

c) Desiderata y problemas resultantes. El empirismo lógico el “análisis lógico” incluye el análisis de aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje, y eso incluye el lenguaje científico y las teorías formuladas en dicho lenguaje; por otra parte, la ciencia unificada se convierte en el proyecto sucesor de la filosofía, la ciencia unificada consiste en la reunión de todas las ciencias sobre la base de un lenguaje y método comunes. (Hegselmann, 1996, pp. 116-119)

De esta manera, el círculo de Viena busca conciliar los resultados de los investigadores individuales con los demás campos de la ciencia, es decir, se pretende una ciencia unificada, pero además

se busca el énfasis en un sistema formal neutral caracterizado por un simbolismo liberado del lenguaje histórico. El uso de este modelo de “análisis lógico” es un distintivo de enfoques positivistas anteriores toda vez que a través de este análisis se superó tanto la metafísica escolástica como aquella escondida del apriorismo kantiano, se buscó reconocer aquellas afirmaciones resultado de la experiencia sobre objetos de todo tipo en relación con los enunciados de la lógica y de la matemática.

Popper y la apuesta del enfoque deductivo

La filosofía de Popper es deductiva, al oponerse a las ciencias empíricas que se caracterizan por métodos inductivos y que sugieren en consecuencia una identidad entre la investigación científica y la lógica inductiva, establece “es corriente llamar inductiva a una inferencia cuando pasa de enunciados singulares (llamados, a veces, enunciados particulares), tales descripciones de los resultados de observaciones o experimentos, a enunciados universales, tales como hipótesis o teorías” (Popper, 1980, p. 27). Popper ejemplifica su crítica al establecer que sin importar el número observado de ejemplares de cisnes blancos no se puede justificar la conclusión de que todos los cisnes sean de tal color.

Popper establece una única forma válida de razonamiento sobre un hecho, eludiendo de esta manera el riesgo de hacer del razonamiento una actividad injustificada e irracional, por lo que sugiere un método de contrastación de las teorías, el cual debe seguirse siempre:

Una vez presentada a título provisional una idea, aún no justificada en absoluto -sea una anticipación, una hipótesis, un sistema teórico o lo que se quiera-, se extraen conclusiones de ella por medio de una deducción lógica; estas conclusiones se comparan entre sí y con otros enunciados pertinentes, con objeto de hallar las relaciones lógicas (tales como equivalencias, deductibilidad, compatibilidad o incompatibilidad, etc.) que exista entre ellas. (Popper, 1980, p. 32)

La contrastación -detalla Popper- implica un procedimiento de cuatro pasos a seguir: 1) la comparación lógica de las conclusiones unas con otras, 2) el estudio de la forma lógica de la teoría, con objeto de determinar su carácter, 3) la comparación con otras teorías y 4) contrastar la teoría por medio de la aplicación empírica de las conclusiones que pueden deducirse de ella (Popper, 1980). Respecto a la temporalidad de la teoría examinada, considera que se pueden presentar otras decisiones negativas que pueden derrocarla y si fuera el caso que resiste contrastaciones exigentes y minuciosas se dice que está corroborada o ha demostrado su temple, lo contrario sugiere que aquellas teorías que no superen las pruebas deben ser eliminadas y reemplazadas por otras que evidentemente superen dichas pruebas; se da la separación entre ciencias y pseudociencias.

Entonces para Popper, la condición de falsabilidad es un atributo positivo -a diferencia del método inductivo que precisa mayor certidumbre en las hipótesis-, donde aquellas hipótesis con mayor contenido de afirmaciones será tanto mayor la oportunidad para

demostrar que son falsas sometiéndola a más pruebas; esta postura lejos de presentar una contradicción, lo que busca es eliminar más rápido aquellos enunciados que sean falsos y en caso de que resistan más pruebas demuestran su capacidad de mayor generalidad y por consecuencia explican un mayor número de situaciones objetivas.

Para Popper, es vital que el sistema llamado ciencia empírica represente el mundo real o mundo de nuestra experiencia, en este sentido son tres los requisitos que plantea para su sistema teórico-empírico:

Primero, ha de ser sintético, de suerte que pueda representar un mundo no contradictorio, posible; en segundo lugar, debe satisfacer el criterio de demarcación [...], es decir, no será metafísico, sino representará un mundo de experiencia posible; en tercer término, es menester que sea un sistema que se distinga —de alguna manera— de otros sistemas semejantes por ser el que represente nuestro mundo de experiencia, (Popper, 1980, pp. 38-39)

Precisando que dicho sistema representará el mundo de la experiencia, es necesario haberse sometido a contraste y haber resistido las pruebas. De tal suerte que para Popper una experiencia subjetiva -en referencia a Kant que aplica la palabra subjetivo a los pensamientos de convicción- nunca es factible para justificar un enunciado científico.

A manera de cierre de esta breve revisión de algunos autores con relación a esta corriente, se tiene la definición de positivismo de acuerdo con Von Wriqth citado por Ulin (1990):

Uno de los principios básicos del positivismo es el monismo metodológico, o la idea de la unidad del método científico entre la diversidad de temas de la investigación científica. Un segundo principio es la idea de que las ciencias naturales exactas, en particular la física matemática, establecen un método o pauta ideal que mide el grado de desarrollo y perfección de todas las demás ciencias, incluyendo a las humanidades. Por último, un tercer principio es una visión característica de la explicación científica. Esa explicación es, en sentido amplio, 'causal'. Más específicamente, consiste en la subsunción de caso individuales en hipotéticas leyes generales de la naturaleza, incluyendo la "naturaleza humana". (p. 101)

Por lo tanto, el agente analizador al decidir abordar su objeto de estudio desde una perspectiva objetivista está delimitando o sesgando su investigación sobre el campo social desde el inicio y tiende por consecuencia a procurar una explicación racional utilizando medios técnico-instrumentales que le lleven a un determinismo, a la concreción causa-efecto de esa realidad que pretende explicar. Sin embargo, al ignorar "las representaciones, las percepciones, la experiencia vivida, tampoco puede dar cuenta del sentido del juego social, que se explica por la relación dialéctica entre esas regularidades objetivas plasmadas en estructuras, instituciones etc., y esas mismas realidades incorporadas a los individuos" (Gutiérrez, 1997, pp. 2-3).

Posición subjetivista de la práctica social

El abordaje de las prácticas sociales desde la subjetividad sugiere el reconocimiento de un orden plagado de rasgos particulares y diversos de los agentes, es en consecuencia múltiple y compleja, fija la atención en lo distinto y lo diverso, por lo que la regularidad no es importante. Por otra parte, lo simbólico recupera las representaciones inherentes en lo material, un sistema de relaciones que le asignan valor y significación.

La mirada particular de los agentes es construida como producto de sus actividades cotidianas y resultan ser más profundas y significativas para el abordaje natural de la realidad del mundo social, dichas construcciones son mediatizadas por las representaciones y significaciones de su práctica. No son miradas lineales o dogmáticas, al contrario, son particulares, flexibles, creativas, porque así han sido las trayectorias de los agentes en un campo social determinado.

En esta perspectiva, el agente analizador no podrá separarse de su objeto de estudio, mismo que está constituido por su mirada, por sus creencias e intereses. Los métodos utilizados si bien son menos dogmáticos y convencionales que los utilizados por el posicionamiento objetivista, permiten observar y comprender el mundo social con mayor proximidad y naturalidad; esta condición no limita la rigurosidad y estructuración metodológica, aunque es evidente que su pretensión no es la generalidad sino la particularidad.

Más aún, el agente analizador no se halla libre de presupuestos, preconcepciones y prejuicios respecto a su propia práctica y al campo donde se encuentra inserto el agente analizado, con todo esto, es de su interés comprender las prácticas sociales indagando sobre aquellos motivos que orientan el para qué y el porqué del sentido que orienta los actos de otros sujetos y los propios.

No obstante, ignorar la perspectiva objetivista en la construcción de subjetividad, se corre el riesgo de solamente tener una “descripción de esa experiencia del mundo social, por lo que no tiene en cuenta las condiciones de posibilidad de esa experiencia, es decir, la relación que existe entre las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas que las generan” (Gutiérrez, 1997).

La subjetividad y los estudios culturales

Aquino (2013), considera a los estudios culturales como uno de los campos más fructíferos para el estudio de la subjetividad y establece tres momentos importantes, el primero de ellos se presenta bajo una influencia del que busca superar las limitaciones impuestas de la infraestructura económica, por lo que se pretende abordar las formas culturales “vivas” surgidas de la experiencia subjetiva de las personas.

La segunda corriente, se destaca el trabajo de Stuart Hall, cuya aportación principal es la perspectiva experiencial y cultural, pues es lo que provee manifestaciones mediante las cuales se efectúan las identificaciones inconscientes, donde “La experiencia se revela como

un proceso de significación e interpretación de nuestras vivencias personales y colectivas. Se ve también como un espacio discursivo donde se inscriben, reiteran o repudian subjetividades y posiciones de sujetos diferentes y diferenciales” (Brah; citado por Aquino, 2003, p. 265).

Un tercer aporte se centra en la afirmación de que “son las posiciones las que nos definen espacialmente en relación con los otros, en cuanto involucrados y separados; vale entonces decir que la subjetividad describe los puntos de adhesión desde los cuales experimentamos el mundo” (Grossberg; citado por Aquino, 2003, p. 266). Éste último aporte pretende articular la teorización del concepto de subjetividad y los conceptos asociados a experiencia e identidad.

Para Geertz (2003), la cultura es la génesis del sentido o del valor a través de los cuales otorgamos significado a las conductas del ser humano, es decir, la cultura actúa como regulador del sentido que permite comprender el tejido de simbolismos propios de cada sociedad. La propuesta de Geertz radica en lo que denominó “descripción densa” con la intención de interpretar las significaciones que están en función de los códigos culturales y sistemas simbólicos que posee y desarrolla una determinada sociedad, en otras palabras, la acción significativa de los sujetos para fijar el significado. Ortner (2006,) respecto a la subjetividad establece:

By subjectivity I mean the ensemble of modes of perception, affect, thought, desire, and fear that animate acting

subjects. But I always mean as well the cultural and social formations that shape, organize, and provoke those modes of affect, thought, and so on. (p. 114)

La complejidad en la forma de abordar la subjetividad y la construcción dialéctica que propone la autora sugiere un análisis de la socialización primaria de los sujetos actuantes en términos de formaciones culturales y sus consecuentes estadios.

Ante el cuestionamiento de por qué es importante recuperar la cuestión de la subjetividad en la teoría social, Ortner (2016), establece:

In part it is important because it is a major dimension of human existence, and to ignore it theoretically is to impoverish the sense of the human in the so-called human sciences. But it is also important politically [...] In particular I see subjectivity as the basis of agency, a necessary part of understanding how people (try to) act on the world even as they are acted upon. Agency is not some natural or originary will; it takes shape as specific desires and intentions within a matrix of subjectivity -of (culturally constituted) feelings, thoughts, and meanings. (p. 116)

La propuesta incluye entonces, no solamente 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 (como ella misma los denomina), con todos estos elementos es posible comprender la subjetividad.

Subjetividad y política

Foucault (1999), refiere la subjetivación como el proceso a partir del cual se adquiere la conformación de un sujeto, por lo que:

La cuestión es determinar lo que debe ser el sujeto, a que condición está sometido, que estatuto debe tener, que posición ha de ocupar en lo real y en lo imaginario, para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual tipo de conocimiento; en pocas palabras, se trata de determinar su modo de subjetivación. (p. 16)

Para Foucault, la objetivación y la subjetivación son dependientes entre sí, lo que denomina juegos de verdad, nacen de este desarrollo y vínculo mutuos no tanto del descubrimiento de las cosas verdaderas sino de las reglas sobre las que un sujeto puede decir de lo falso y de lo verdadero. La subjetivación así es la constitución del sujeto a través de la manera en la que el sujeto hace su experiencia en un juego de verdad, una historia de la subjetivación:

Historizar la noción de sí, problematizar las relaciones establecidas, es también producir una historia de los diferentes modos de subjetivación y, a la par, de los modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos. Así

se muestran vinculadas la constitución histórica del ser y la constitución de sí mismo como sujeto. (Foucault, 1997, p. 24)

Jódar y Gómez (2007), establecen que las claves metodológicas que amparan las investigaciones foucaultianas respecto a la subjetividad en tanto resultado al interior del tejido sociológico de una gama de tecnologías son: rechazar el supuesto del sujeto invariante, investigar la constitución histórica de las subjetividades a través del estudio de las prácticas concretas y, la centralidad analítica del dominio de las prácticas, buscando desmenuzar el conjunto de las prácticas históricas asociadas al poder y al saber mediante las que se constituyen los perfiles de lo real.

De esta manera, se puede establecer que para Foucault existe una relación entre práctica de saber y de poder, en ella se forman y conforman las subjetividades; esta concepción remite a la noción de gubernamentalidad como el conjunto de tecnologías, así como de formas políticas y sociales tendientes a conducir a los individuos, posibilitando de esta manera el análisis de la formación histórica de la racionalidad en las prácticas de gobierno:

De modo que la racionalidad de gobierno es expresión de la compleja conjunción histórica de poderes-saberes así como de los efectos -de orden social y mental- que las técnicas ligadas con ellos producen en las experiencias que nos constituyen como sujetos. A través de las tecnologías se despliegan las racionalidades políticas. (Jódar y Gómez, 2007, p. 385)

En este contexto, la configuración del sujeto está conformada, gobernada, orientada y controlada por cierta racionalidad del gobierno, racionalidad regulada a través del funcionamiento de las instituciones y operada a través de determinadas tecnologías, políticas, normas, estatutos, reglamentos y, evidentemente las relaciones de poder.

El hecho de historizar la subjetividad, tiene relevancia para comprender la transformación o mutación de los tipos de sociedades y como éstas han influido en los procesos de subjetivación, al analizar la transición de sociedades de soberanía a sociedades de control, pasando por aquellas sociedades benefactoras y posteriormente en sociedades disciplinarias, se comprende de manera “natural” la evolución tecnológica del poder y cómo cada tipo de sociedad regula los procesos de subjetividad en el sujeto, pasando por ejemplo de una tecnología que busca corregir y “encausar conductas” para transformar al cuerpo biológico socializado en sujeto utilizable, eficaz, dócil y disciplinado (en una sociedad disciplinaria) a un sujeto que se haga cargo de sus propios riesgos, formación, compromiso dinámico y autónomo, capacidad innovadora y creadora (en una sociedad neoliberal).

Las políticas conllevan de manera implícita un sentido subjetivo que no está establecido en el discurso o en las intenciones declaradas, pero eso no implica que no tenga efectos en los procesos de subjetivación de los cuerpos biológicos socializados, cuyas prácticas sociales no son totalmente libres en virtud de que los estilos de vida o existencia son determinados a su vez por las

políticas. La subjetividad es entonces la concreción de los procesos de normalización en el sujeto y de las condiciones objetivas imperantes en ese momento y que conforman un tipo de mentalidad congruente con dichas condiciones.

La subjetividad desde la sociología

Para Weiss (2012), existe hoy en día una revalorización de la singularidad del individuo y de la subjetividad, donde “las emociones y las relaciones íntimas se han convertido en objeto legítimo de la sociología” (pp. 138-139), dicho autor también resalta la relación que guardan los procesos de subjetivación (atribuible más a la sociología), individuación (atribuible a la psicología) e individualización, aunque ambos posicionamientos, apuntan hacia el desarrollo de la persona. Weiss citando a otros autores (Taylor et al.), establece que la subjetivación implica (pp. 139-140):

- El desarrollo de gustos, intereses y capacidades propios del individuo.
- La interiorización de normas y valores -postulado del concepto de socialización-
- Desde la perspectiva cultural de los estudios etnográficos se recupera el sentido de la naturaleza transformadora del sujeto, el carácter coactivo y el instrumental de la herencia cultural.

- La emancipación de las normas y valores dominantes, un proceso de hacerse responsable de sí mismo.
- La capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas de los “otros generalizados” y sobre la posición propia frente a estas demandas.
- El sentido de agencia del yo, agencia entendida como la capacidad humana de hacer y decidir la forma de utilizar los recursos simbólicos culturales para construir su identidad y reconfigurar las prácticas y espacios en que participa.
- El conocimiento emocional de sí mismo.

Se reconoce entonces que las emociones, los sentimientos, las relaciones personales, la capacidad de agencia entre otros, constituyen un objeto de estudio que recupera la subjetividad y la adopción de conceptos tales como la experiencia, la individuación, subjetivación y reflexividad.

Afirmarse como sujeto, según Touraine (1997), implica la capacidad de reflexionar sobre los demás y también sobre sí mismo, reconocer que existen ámbitos en la vida en los que tiene la posibilidad de agencia, como creador de sentido y de cambio en diversas esferas de la vida, pero existen otros espacios en los que las condiciones impuestas desde el nacimiento que no controla ni regula. Estas condiciones combinan de alguna manera la capacidad de agencia y la sumisión a lo establecido por la sociedad, es decir sufre una especie de “cosificación” y aun cuando pesan más éstas últimas condiciones, el sujeto en su propia búsqueda -por la capacidad de

agencia- transforma la sociedad en la que está inmerso sin darse cuenta y sin proponérselo.

Es a partir de la producción de significados de los individuos que se ha estudiado la subjetividad en interacción y dentro de los diferentes espacios sociales, independientemente de que los diferentes teóricos les considere a los individuos como sujetos, actores o como agentes y a los espacios sociales como estructura, sistema, campo o configuración; la diferencia radical, es el grado de relativa de autonomía otorgada a los individuos y a las relaciones que se generan en dichos espacios propiciando en consecuencia un mayor o menor grado de subjetivación con mayor o menor capacidad de agencia en tanto productores de sentidos.

Relación dialéctica entre objetividad y subjetividad

El significado que los sujetos le otorguen a su práctica social en un campo determinado es producto de una forma particular de experimentar, de “vivir” esa realidad, pero también es producto de las condiciones materiales comunes que puedan objetivarse a través de las instituciones, reglas, normas, etc., esta es la base de la relación dialéctica entre objetividad y subjetividad. El agente social que pertenece a un espacio social adquiere de él, ciertos modos de comprender y percibir su realidad, pero a través de sus prácticas sociales que son guiadas por estos modos y valoraciones, le permiten posicionarse y a través de su capacidad de agencia y modificar dicho campo al menos de manera parcial.

Al adoptar este posicionamiento, se pueden descubrir los sistemas de relaciones que organizan a los agentes en posiciones más o menos legitimadas en el espacio social, pero estos agentes a su vez, mediante sus acciones, sentimientos y orientaciones adquieren valor y trascendencia en ese espacio social y regulan su práctica social. Esto implica recuperar las regularidades objetivas y las realidades integradas en los individuos.

La recuperación de las condiciones objetivas (estructura) y la forma (práctica) en que las personas construyen y operan la realidad social, orienta la concepción de un posicionamiento que, si bien se separa analíticamente, al final debe comprenderse y explicarse relacionamente; en otras palabras, el análisis de las estructuras objetivas es inseparable del análisis de la génesis de los agentes cuyas estructuras cognitivas, emocionales y volitivas son hasta cierto punto producto de la incorporación de dichas estructuras objetivas.

El reconocimiento de la existencia de condiciones objetivas o materiales en el mundo real pero definida y construida por sujetos históricos es una concepción adoptada por varios autores, en este caso Gramsci establece que “el hombre es el que conoce, pero en ese proceso el conocimiento se transforma en “objetivo” en cuanto que es un conocimiento real para todo el género humano unificado un sistema cultural unitario” (Gramsci, 1986, p. 276). Esta recuperación precisa la noción de una realidad objetiva, pero a la vez histórica que está sujeta a voluntad de sujetos históricamente construidos por espacios objetivos; en esta relación dialéctica Gramsci establece que lo objetivo significa “humanamente objetivo” con correspondencia a “históricamente subjetivo” o bien “universal subjetivo”.

De esta manera, lejos de tomar posición respecto a ambas posturas, se focaliza la atención en una relación dialéctica entre objetividad y subjetividad, una co-dependencia y co-construcción de las estructuras objetivas y las construcciones subjetivas donde incluso la ciencia experimental, es la subjetividad más objetivada y universalizada concretamente, así:

...no el materialista ni el idealista, sino identidad de los contrarios en el acto histórico concreto, o sea actividad humana (historia-espíritu) en concreto, conectada indisolublemente a una cierta "materia" organizada (historicizada), a la naturaleza transformada por el hombre. Filosofía del acto (praxis, desarrollo), pero no del acto "puro" sino precisamente del acto "impuro", real en el sentido más profano y mundano de la palabra. (Gramsci, 1986, p. 337)

En un posicionamiento similar, Giddens (1995) cuestiona tanto las posturas funcionalistas y estructuralistas cuya preferencia por el objetivismo y la insistencia en privilegiar la preeminencia del todo social sobre los sujetos humanos que lo constituyen es evidente, como las tradiciones del pensamiento hermenéutico donde la subjetividad asume un rol fundamental para la vivencia de la cultura y de la historia, constituyéndose en el cimiento a partir el cual se construyen las ciencias sociales y humanas. Las diferencias entre ambos posicionamientos -para Giddens- no sólo son epistemológicas sino también ontológicas, por lo que propone un punto de partida hermenéutico al reconocer la familiarización con las formas de vida

de las actividades humanas, dichas diferencias son el precursor para su descripción:

...si las sociologías de la comprensión se fundan, por así decirlo, en un imperialismo del sujeto, el funcionalismo y el estructuralismo proponen un imperialismo del objeto social. Una de mis principales ambiciones cuando formulo la teoría de la estructuración es poner fin a esas dos ambiciones imperiales. El dominio primario de estudio de las ciencias sociales, para la teoría de la estructuración no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo. (p. 40)

De esta manera, el espacio-tiempo ocupa un eje fundamental en el posicionamiento giddensiano toda vez que le confiere una concepción ontológica de las prácticas sociales para la idea de estructuración y que al partir de una temporalidad recupera, en cierto sentido una “historia”.

Complementar los posicionamientos entre objetividad y subjetividad desde una relación dialéctica no sólo radica en reconocer que las desventajas de una perspectiva son resueltas, al menos parcialmente por la otra, sino en la importancia de su dependencia y construcción simultánea. “Así como el objetivismo universaliza la relación docta con el objeto de la ciencia, el subjetivismo universaliza la experiencia que el sujeto del discurso docto hace de sí mismo en cuanto sujeto” (Bourdieu, 2007, p. 74).

Pero el reconocimiento de ambos posicionamientos no es suficiente, precisa considerar que tanto la construcción de relaciones objetivas como la experiencia de las significaciones conforman la totalidad de la significación experiencial, de tal manera que la superación de una visión dicotómica entre la explicación y comprensión de las prácticas sociales motiva a considerar que las condiciones objetivas existen en la interiorización de esas condiciones en los sujetos como producto donde:

...la sociología menos sospechosa de subjetivismo recurre a conceptos intermediarios y mediadores entre lo subjetivo y lo objetivo, tales como alienación, actitud o ethos. Le corresponde, en efecto, construir el sistema de relaciones que engloba y el sentido objetivo de las conductas organizadas según las regularidades mensurables y las relaciones singulares que mantienen los sujetos con las condiciones objetivas de su existencia y con el sentido objetivo de sus conductas, sentido que los posee, en la medida en que están desposeídos por él. (Bourdieu, 2003, p. 40)

Posición del investigador

Al analizar la práctica social de los agentes, existen al menos dos “tiempos” establecidos, aquel en el cual transcurre la práctica social en sí de los agentes y otro que es referido a la práctica del propio investigador, éste último desde la perspectiva de la ciencia y respecto al tiempo de la práctica es “intemporal”, es decir, el investigador tiene la capacidad de reconfigurar el tiempo en función a sus necesidades.

Sin embargo, esta intemporalidad tiene sus propias restricciones que son inherentes al campo del investigador, quién a su vez tiene ciertas condicionantes en su práctica investigativa más aún si se encuentra inserto en el mismo campo donde realiza su investigación.

Al respecto Gutiérrez (1997, p. 3) establece que en el referido tiempo de la ciencia el investigador al estar fuera del juego de la práctica social analizada puede sincronizarlo donde “puede darse y dar una visión sinóptica de la totalidad y de la unidad de las relaciones, puede sincronizar incluso lo que no lo está en estado práctico, hace desaparecer las urgencias, las amenazas, los temores”; por otra parte, el investigador también puede totalizar, lo que supone por un lado “la neutralización práctica de las funciones prácticas [...] por otro lado, implica la puesta en marcha de instrumentos de eternización, acumulados a lo largo de la historia social, académica, como investigador...”

Además, el investigador pertenece al campo de la investigación (aunque también puede pertenecer al campo donde se realizan las prácticas sociales que investiga) donde ocupa una posición determinada y se somete a un tiempo, a condiciones objetivas y subjetivas, al juego y a su historia misma y la trayectoria social propios de dicho campo. Esta situación implica que el investigador analiza las prácticas sociales de otros agentes que pertenecen a un campo específico siendo él parte de ese mismo campo o de otro y que en todo caso le lleva ser parte del juego, “en este sentido, esos instrumentos, esos conceptos, esas hipótesis, como aquellas otras maneras de percibir y evaluar, de clasificar y de construir lo real,

están ligadas a la posición que ocupamos en el mundo social” (Gutiérrez, 1997, p. 5).

Hasta donde sea posible y con el fin de objetivar la experiencia social, se requiere que el posicionamiento del investigador, en tanto agente analizador, sea desde un proceso de diferenciación de los mecanismos y condicionamientos que lo separan del agente analizado cuya práctica social pretende explicar y comprender, es decir, guardar una “sana” y debida distancia, pero también, analizar la propia posición que guarda respecto a otros agentes del campo científico y más aún, si el campo que investiga es el mismo al que pertenece.

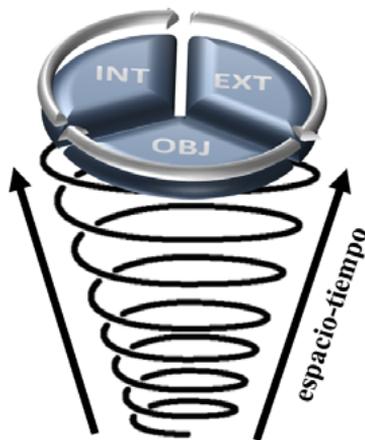
Los procesos de subjetivación y objetivación

Se entiende por subjetivación, al proceso mediante el cual nos constituimos como sujetos, es decir, la constitución de la subjetividad. Al ser concebida como proceso, la subjetivación se aleja del falso posicionamiento de considerarla como una situación, un estado o principio del ser, tiene en consecuencia un proceso de construcción que no es universal ni atemporal, sino que es históricamente situado; así, la subjetividad “actual” o “presente” de los agentes es diversa y varía en función de contextos particulares.

Respecto a la objetivación, esta se puede entender como el tratamiento objetivo o imparcial de un asunto o idea prescindiendo de las consideraciones personales o subjetivas, sin embargo, al

intentar objetivar el “presente”, se hace desde un punto de referencia relativo y en consecuencia frágil y hasta cierto punto de vista sesgado. Para Berger y Luckmann (2001), existe un proceso dialéctico y en espiral entre estructura social e individuos, en un primer momento, los individuos construyen la realidad social (externalización) posteriormente esta realidad de objetiva y cobra vida propia (objetivación) y, finalmente, lo social actúa sobre los individuos (internalización). En consecuencia, el proceso de objetivación se presenta cuando las producciones propias de la actividad humana son exteriorizadas alcanzan el carácter de objetividad (ver figura 2).

Figura 2. Proceso dialéctico entre estructura social e individuos.



Fuente: Elaboración propia con base en Berger y Luckmann (2001).

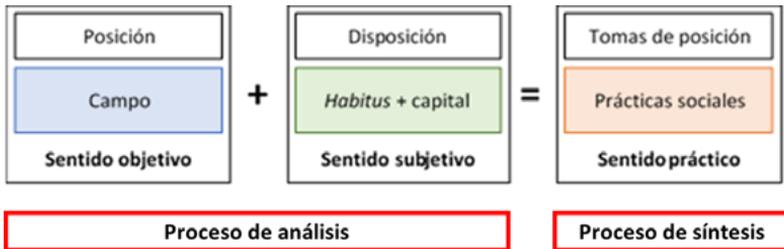
Por su parte, Radford (2014), asume que nos encontramos frente a un mundo poblado de objetos materiales, pero también de

sistemas de ideas, que ha sido transformado por la labor de otras generaciones precedentes y que en sí mismo ya está impregnado de significados, por lo que la objetivación es “el proceso social, corpóreo y simbólicamente mediado de toma conciencia y discernimiento crítico de formas de expresión, acción y reflexión constituidas históricamente y culturalmente” (p. 141). El autor enfatiza su posicionamiento respecto a la toma de conciencia, que lejos de entenderla como una entidad metafísica, inaccesible, en cambio, debe conceptualizarse desde un punto de vista dialéctico-materialista, así, la conciencia es relación al mundo-relación concreta.

Las prácticas sociales como construcción de los sentidos objetivo y subjetivo.

La teoría de Bourdieu se sustenta en conceptos más que en definiciones, esta circunstancia conlleva en sí la dificultad de establecer una definición precisa de dichos conceptos, pero a la vez, provee la fortaleza de aplicar la teoría a diferentes campos donde cada uno posee una lógica, reglas y regularidades propias. La expresión propuesta por el autor se puede apreciar en la figura 3.

Figura 3. Relación dialéctica de las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas.



Fuente: Guerrero (2020, p. 118).

Es preciso mencionar que los conceptos de campo, capital y habitus, son conceptos relacionales, no se pueden estudiar de manera separada o aislada, por lo que para intentar explicar cada uno de ellos es necesario recurrir a los demás. De esta manera, los conceptos sólo tienen una explicación de corte sistémico y requieren ser puestos en operación empíricamente de la misma manera. En consecuencia, es necesario evitar la expresión como una suerte de solución deificada para el análisis y, sobre todo 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 pensar 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, sin embargo, con fines estrictamente analíticos se presenta a continuación un breve análisis, aun cuando la comprensión de uno de los conceptos se encuentra en relación con los otros y como una relación misma junto con otros conceptos.

Concepto de Campo.

La perspectiva teórica de Pierre Bourdieu es relacional y es abierta entre otros atributos, sin embargo, es necesario tomar en consideración la necesidad de partir de un concepto base y en este sentido se recupera el concepto de campo, que para Bourdieu y Wacquant (2005, p. 150) puede ser:

...definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. 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.).

También se puede concebir un campo como aquel espacio en donde se ejerce un determinado efecto (haciendo la analogía con los campos magnéticos y eléctricos en la física), de tal suerte que aquello que le ocurre a un objeto que es sometido a la influencia de dicho campo sólo puede ser explicado por las propiedades inherentes en dicho objeto, pero al mismo tiempo por el efecto de dicho campo.

Respecto a los límites del campo, se sabe que sólo pueden ser determinadas por la investigación empírica bajo el presupuesto de que las fronteras están donde los efectos del campo cesan y que, en consecuencia, estas fronteras determinan quién o qué está adentro y quién no, y si en todo caso constituyen o no un campo. Algunas propiedades de los campos son (Bourdieu, 1990, pp. 109-114; Bourdieu y Wacquant, 2005, pp. 147-165).

- Espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes.

- Cada campo tiene propiedades específicas, al tiempo que se contribuye al progreso del conocimiento de los mecanismos universales de los campos que se especifican en función de variables secundarias.
- Toda la gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes, es decir, todo aquello que está vinculado con la existencia misma del campo.
- Es un estado de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o la distribución de un capital específico acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores.
- Existen estrategias de conservación y heréticas entre detentores del capital en juego y los recién llegados, lo que supone una lucha entre recién llegados y los dominantes.
- Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugarlo, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, lo que está en juego, etc.
- Con la participación en el campo se produce y reproduce la creencia en el valor de lo que está en juego. Hay interés en conservar y conservarse conservando.
- Las determinaciones externas pesan sobre los agentes a través de la mediación específica de fuerzas y fuerzas específicas

del campo, los límites del campo están donde los efectos del campo cesan.

- Se puede observar todo un espectro de homologías estructurales y funcionales entre el campo y la estructura del espacio social: cada uno tiene sus dominantes y sus dominados, sus luchas de usurpación y exclusión, sus mecanismos de reproducción, etc.
- Los campos son sistemas de relaciones independientes de las poblaciones a las que estas relaciones definen.
- Las determinaciones externas que pesan sobre los agentes situados en un determinado campo nunca se aplican a ellos directamente.
- El campo económico tiende a imponer su lógica y su estructura a los demás campos.
- La estructura del campo está definida por el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores que pueden aumentar o conservar su capital conformidad con las reglas tácitas del juego, los prerequisites de su reproducción y de sus asuntos en juego.
- Los jugadores pueden ingresar al campo para transformar, total o parcialmente, las reglas inmanentes del juego.

Bajo estas condiciones, parece ser claro que los individuos existen como agentes constituidos socialmente desarrollando un

doble papel, el de estar activos y el de ser actuantes en el campo o campos de análisis, pero estos roles deben sus características al hecho de poseer las propiedades necesarias y demandantes del campo tanto producir efectos como para actuar con efectividad en él. Por tal motivo los agentes están lejos de ser considerados como partículas que están en un ir y venir dentro del campo sin sentido, son más bien, detentores de capitales que tienden a orientarse activamente en función de su trayectoria y posición dentro del campo (dominantes, dominados, homólogos, cercanos, lejanos, etc.) y, de la dotación (volumen, estructura y evolución en el tiempo) de su capital.

Lo anterior presupone la creación no deliberada del campo, que sigue regularidades que no son explícitas ni están codificadas, se tiene una inversión en el juego, la *illusio*: los jugadores que pretenden incorporarse al juego y son admitidos, tienden a oponerse unos a otros, solamente en el entendido de que comparten la creencia en el juego y en lo que está en juego, atribuyéndole un reconocimiento fuera de todo cuestionamiento.

Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etc. (Bourdieu, 1990, p. 109)

Más aún, para incrementar o conservar su capital, los jugadores pondrán en marcha una serie de estrategias de conformidad con las

reglas tácitas del juego, así como de las condiciones que precisa para su reproducción, sin embargo, los jugadores mediante su capacidad de agencia pueden transformar parcial o totalmente las reglas del juego y con ello la estructura del propio campo. Ese “sentido del juego”, “sentido de ubicación” o arte de “anticipar” como Bourdieu lo denomina permite establecer un cruce entre la historia incorporada (*habitus*) y la historia objetivada (*campo*).

que hace posible la anticipación cuasi perfecta del porvenir inscrito en todas las configuraciones concretas de un espacio de juego. El sentido del juego es lo que hace que el juego tenga un sentido subjetivo, es decir una significación y una razón de ser, pero también una dirección, una orientación, un por-venir, para aquellos que participan en él y que en esa misma medida reconocen en él lo que está en juego. (Bourdieu, 2007, p. 106)

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 él juego, que a fin de cuentas se trata “solamente” de un juego.

Con base en las reglas de un campo, éste también es concebido como un campo de luchas donde se busca conservar o modificar la

configuración propia de dichas luchas, en este sentido, las estrategias utilizadas por los agentes están en función de su posición ocupada en el campo, además aquellas son reguladas por la estructura y volumen del capital de los agentes, así como de la percepción que tengan del campo.

Derivado de esas luchas, tanto en agentes como en instituciones, se presenta en cualquier campo una disputa “entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia” (Bourdieu, 1990, p. 109), estas relaciones de dominación llevadas al extremo pueden orillar a que un campo tienda a funcionar como un aparato, donde los dominantes emplean una serie de recursos para nulificar la resistencia y las reacciones de los dominados, en esta visión top-down las luchas y la dialéctica constitutivas tiende a cesar (Bourdieu, 2007).

Las propiedades y concepciones de Bourdieu respecto al concepto de campo y que brevemente se han revisado aquí (sistema de relaciones entre posiciones objetivas, campo magnético o eléctrico, mercado específico, un espacio de juego o espacio de luchas) sugiere una construcción dialéctica en cada una de las concepciones, por ejemplo, en el caso del campo visto como un mercado específico “hay una especie de círculo hermenéutico: para construir el campo, uno debe identificar las formas de capital específico que operan dentro de él, y para construir las formas de capital específico uno debe conocer la lógica específica del campo” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 164).

Doxa

Para Bourdieu, la doxa está relacionada con el campo, en el sentido de que los agentes tienen un cúmulo de intereses fundamentales que les son comunes propiciando a su vez un antagonismo sobre lo que merece la pena pugnar y que se acepta sin más miramientos, entonces la doxa, se concibe como “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).

La doxa en tanto aceptación sin miramiento alguno de las condiciones objetivas características de un campo determinado, se hace más evidente cuando los agentes ocupan una posición de dominados presentándose la forma más radical de aceptación de ese campo, por lo que no tiene un carácter universal en virtud de que los efectos son distintos en función de la posición de los agentes.

De esta manera, la doxa puede considerarse 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.

Concepto de Capital

Antes de intentar definir qué es un capital, es preciso reconocer que existe y opera siempre en relación con un campo toda vez que le confiere poder, así como a las regularidades, a los instrumentos materializados en la producción o reproducción y también a los beneficios engendrados por el campo. De esta manera, el capital al ser una relación social, una energía social concretada en trabajo vivo no existe fuera de un campo determinado, por lo que no produce ni reproduce sus efectos fuera de éste, esto significa que la posición y el poder concreto que los agentes ostentan en un campo determinado está en función prioritariamente de la acumulación del capital específico que está en juego y que es inherente a dicho campo.

Ahora bien, se puede entender por capital al trabajo acumulado ya sea en forma materializada, interiorizada o incorporada, en todo caso existe un trabajo de apropiación que puede ser la suma de un trabajo de inculcación y de un trabajo de asimilación; 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).

Típicamente se habla de un capital económico, derivado de que el campo económico tiende a imponer su presencia, sin embargo, existen otros tipos de capital tales como el capital cultural, capital social, capital simbólico. Bourdieu retoma la ley de la conservación de la energía de la física para enunciar su principio de la conservación

de la energía social, a fin de explicitar que el capital sin importar cual, se produce, reproduce, acumula, crece y decrece y, al ser el centro de las apuestas de puede conservar, ganar o perder (Bourdieu, 2001).

Más aún, ningún agente social concentra todos los tipos de capital en su expresión de riqueza social, por lo que el reto sociológico es explicar la conversión de una especie de capital en otra en tanto que energía social bajo la consideración que el capital se acumula históricamente y está distribuido desigualmente en el espacio social. Los tipos de capital son:

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 directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad” (Bourdieu, 2001, p. 135). En este sentido son aquellos agentes de las fracciones dominantes que ostentan mayor capital económico quienes son proclives a forzar la legitimidad tal dominación.

Capital cultural

El capital cultural puede existir en tres formas o estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. En el primer estado se concibe en forma de disposiciones duraderas del organismo, en el segundo se concreta en forma de bienes culturales y, finalmente en el tercer estado como forma de objetivación muy particular toda vez que confiere las propiedades originales (Bourdieu, 1987).

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).

De acuerdo con lo anterior, 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 últimos 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).

En este contexto, la transmisión y apropiación, para aquellos agentes miembros de familias con un volumen alto de capital cultural, comienza desde edades tempranas, sin retraso ni pérdida de tiempo, evidentemente sucede lo contrario con aquellos miembros de familias que poseen un débil capital cultural donde se presenta un efecto de aplazamiento; pero no sólo el efecto de precocidad influye en la transmisión y apropiación del capital, también lo hace el tiempo durante el cual el agente prolonga su esfuerzo de adquisición, es decir, del tiempo que disponga para tal fin.

Las condiciones primarias de incorporación (o socialización primaria para Berger y Luckmann) son determinantes no sólo en la adquisición temprana o relativamente tardía del capital cultural, sino también en la configuración de las prácticas futuras de los agentes:

La incorporación de capital cultural puede realizarse en diferente grado según la época, la sociedad y la clase social [...] El capital cultural corporeizado queda determinado para siempre por las circunstancias de su primera adquisición [...] dejan huellas más o menos visibles, como la forma de hablar propia de una clase o de una religión, y determinan a su vez el valor concreto de un capital cultural. (Bourdieu, 2001, p. 141)

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 que supone el capital cultural. 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)

Es decir, los bienes culturales pueden ser apropiados en términos materiales o simbólicos evidentemente en relación con el capital económico y cultural correspondientemente. 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.

Para poseer máquinas, basta el capital económico; ahora bien, como quiera que el capital cultural científico-técnico adherido a ellas determina su correcto y específico funcionamiento, sólo podrán utilizarse apropiada y adecuadamente cuando el propietario de los medios de producción disponga, él mismo, del capital interiorizado necesario, o bien cuando sea capaz de procurárselo a través de otro. (Bourdieu, 2001, pp. 144-145)

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. Más aun, este capital subsiste como capital simbólico siempre y cuando los agentes que lo han apropiado lo utilicen como herramienta en las luchas originadas en el campo de la producción cultural principalmente o bien en otros campos más allá, como puede ser el campo social, económico, etc.

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 sí y solo sí 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.

Para Bourdieu, la posibilidad de conversión y reconversión entre capitales, particularmente entre el económico y el cultural, representa una de las razones más influyentes en la denominada explosión educativa y lo que denomina la “inflación” de las titulaciones.

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. Estas redes de relaciones no se presentan de manera natural ni para siempre, sino que dependen de un esfuerzo permanente de un proceso de institucionalización que regula la producción y reproducción de conexiones útiles y duraderas que aseguran, en cierto modo, el acceso a beneficios simbólicos o materiales.

La reproducción del capital social exige el esfuerzo incesante de relacionarse en forma de actos permanentes de intercambio, a través de los cuales se reafirma, renovándose, el reconocimiento mutuo. Este trabajo de relacionarse implica un gasto de tiempo y energía, y por tanto, directa

o indirectamente, de capital económico. (Bourdieu, 2001, p. 153)

De lo anterior se identifica la necesidad de instaurar y mantener las relaciones que permitan conservar y acrecentar el capital social, lo que implica evidentemente, un despliegue mayor de trabajo en la medida de que el volumen de capital social aumenta.

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, pp. 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 retraducen 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 determinadas en apariencia propias al agente, 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.

De esta manera, 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.

El interés que determina a defender el capital simbólico es inseparable de la adhesión tácita, inculcada por la primera educación y reforzada por todas las experiencias ulteriores, a la axiomática objetivamente inscrita en las regularidades del orden económico [...], inversión originaria que hace

existir como digno de ser buscado y conservado un determinado tipo de bienes. (Bourdieu, 2007, p. 193)

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. Las razones para ello pueden ser de diversa índole, desde prácticas desleales entre agentes hasta la desacreditación de los agentes que ya estaban acreditados por cambios en el campo de juego. Así, el capital simbólico va al capital simbólico y [...] la autonomía real del campo de producción simbólica no impide que éste siga dominado, en su funcionamiento, por las fuerzas que rigen el campo social, ni que las relaciones de fuerza objetivas tiendan a reproducirse en las relaciones de fuerza simbólicas, en las visiones del mundo social que contribuyen a asegurar la permanencia de esas relaciones de fuerza (Bourdieu, 1990, p. 215).

La transformación del capital

Se ha mencionado en líneas anteriores que existe una dependencia más o menos intensa entre los diferentes tipos de capital y que existe una preponderancia más o menos fuerte del capital económico en la formación de los otros tipos de capital. En este proceso de transformación, se requiere de un mayor o menor esfuerzo para generar un tipo de poder efectivo en un campo determinado:

...hay que partir de la doble asunción de que, de una parte, el capital económico sirve de base a todos los demás tipos de capital, pero de otra, las manifestaciones transformadas y travestidas del capital económico no pueden nunca reconducirse a él totalmente; y ello porque dichas manifestaciones tan sólo pueden producir sus efectos específicos en la medida en que oculten (sobre todo ante sus propios poseedores) que es el capital económico el que les sirve de base y el que, siquiera en última instancia, determina sus efectos. (Bourdieu, 2001, p. 158)

Bourdieu hace la acotación que, respecto al capital, sólo es posible comprender la lógica de su operación, sus reconversiones y la ley de conservación que las regula siempre y cuando se combata dos aproximaciones unilaterales y opuestas entre sí, el “economicismo” y el “semiologismo”, el primero concibe una especie de reduccionismo en torno al capital económico y el segundo la reducción de las relaciones sociales de intercambios a fenómenos de comunicación.

La mutua convertibilidad de los diferentes tipos de capital es el punto de partida de las estrategias que pretenden asegurar la reproducción del capital (y de la posición ocupada en el espacio social) con los menores costes de conversión de capital que sea posible (trabajo de conversión y pérdidas inherentes a la conversión misma). Los diversos tipos de capital se diferencian según su reproductibilidad, o sea, según la facilidad con la que pueden transmitirse. (Bourdieu, 2001, p. 161)

Bourdieu al recuperar la ley de la conservación de la energía, propia de las ciencias de la naturaleza, tiene presente las “pérdidas” que se presentan en la transformación y transmisión de los capitales. Estas pérdidas pueden ser interpretadas como la generación de otro tipo de capitales no establecidos a priori pero presentes en la transformación de un capital en otro(s); por ejemplo, en la reconversión del capital cultural institucionalizado en capital económico, una parte del primero se ha transformado en mayor o menor medida en capital simbólico y en capital social, en este caso, es posible que el capital económico tenga mayor preponderancia pero el resto de los capitales están también presentes aun cuando el agente esté consciente o no de esta circunstancia.

Concepto de Habitus

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 es-

quemas 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. (Bourdieu 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, como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con este fin. (Bourdieu, 1990, p. 114)

El habitus, en tanto sentido práctico, 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 sustentado la percepción de las interacciones entre las prácticas y las posiciones ocupadas en el espacio social.

las disposiciones interiores, interiorización de la exterioridad, permiten a las fuerzas exteriores ejercerse, pero según la lógica específica de los organismos en los cuales están incorporadas, es decir de manera duradera, sistemáticamente y no mecánica: sistema adquirido de esquemas generadores, el habitus hace posible la producción libre de todos los

pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción, y de ellos solamente. (Bourdieu 2007, p. 86)

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).

Para Bourdieu, 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 es producto de las condiciones actuales aun cuando opere en ellas. Los habitus son la incorporación de la misma historia que las prácticas que ellos engendran son mutuamente comprensibles e inmediatamente ajustadas a las estructuras y también objetivamente concertadas y dotadas de un sentido objetivo al mismo tiempo unitario y sistemático, que trasciende las intenciones subjetivas y los proyectos conscientes, individuales o colectivos (Bourdieu, 2007, p. 94).

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. De esta manera, se puede plantear que el habitus tiene tres dimensiones: una praxeológica (lúdica, herética, ataráxica, resignada, etc.), una temporal (permanente, duradera, transitoria o efímera) y una topológica (espacial o vecindad). Ver tabla 2.

Tabla 2. Tipos de disposiciones de la dimensión praxeológica del habitus.

Disposiciones			
Lúdica	Herética	Ataráxica	Resignada
Manifestadas “por las conductas de los agentes que juegan los juegos sociales y ellos mismos son el juego hecho hombre al declarar un gusto y un agrado por lo que practican, y rechazo o desagrado por quienes demeritan al juego o a sus jugadores”	“Son las que los agentes que luchan por imponer una lógica distinta a la arbitrariamente impuesta a fin de obtener mayores beneficios que los adquiridos hasta ese momento”	Son las de aquellos agentes que, estando en el campo de manera práctica, no han adquirido el sentido de juego, no les interesa y les es lo mismo estar que no estar, son indiferentes aunque están ahí [...] y no se han dejado permear por las condiciones sociales externas con sus objetos y sistemas de relaciones, permaneciendo prácticamente inalterables ante esas condiciones”	“Por su tendencia a participar de los juegos sociales de forma simulada, y hasta chambisita, y son agentes necesarios para el funcionamiento de los campos. Son sujetos en el pleno sentido del término al ser individuos sometidos arbitrariamente a la lógica de los campos donde están insertos”

Fuente: Elaboración con base en Cerón (2012).

Histéresis

Bourdieu establece una relación dialéctica entre las disposiciones, las ocasiones en cada agente y la interacción objetiva

establecida entre disposiciones objetivamente coordinadas y, cuando esto no sucede, es porque se debe a un desfaseamiento en el que el habitus opera fuera de tiempo y cuando las prácticas están fuera de lugar al ser objetivamente incompatibles a las condiciones presentes. Bien sea por una reconfiguración del campo o una caducidad de las condiciones objetivas, se presenta un efecto de histéresis de los habitus,

...uno de los fundamentos del desfase entre las ocasiones y las disposiciones para aprovecharlas causante de las ocasiones desperdiciadas y en particular de la impotencia, a menudo observada, para pensar las crisis históricas de acuerdo con categorías de percepción y de pensamiento diferentes de las del pasado, por más que éste sea revolucionario. (Bourdieu, 2007, p. 97)

Una recuperación del pasado que opera en un presente inmediato que ha cambiado al menos parcialmente sus condiciones y hace parecer una disposición como fuera de tiempo, fuera de lugar, actuando como una falsa anticipación pero que de cumplirse las condiciones “originales” tal disposición se ajustaría a probabilidades objetivas. El efecto de histéresis es un término cuyo origen se presenta en fenómenos electromagnéticos, donde es utilizado para designar al efecto que permanece en un material después de que cesa el campo que lo origina y que reproduce más o menos las condiciones físicas a una escala menor en ese material.

En similitud a un campo magnético, existe en el habitus una condición inercial que origina un actuar similar al campo en el que fue estructurado aun cuando hayan desaparecido las condiciones que le dieron origen, de esta manera “Al ser duraderas las disposiciones, dice Bourdieu, el habitus también funcionan «a contratiempo», con lo que se produce un efecto de retraso (retard), de desajuste (décilage)” (García Inda, 1997, p. 105). De ahí la importancia de reconocer las condiciones primarias en las que el habitus fue estructurado, bien sea para reconocer su eficacia en ese campo o bien para determinar cuando el efecto de histéresis se presenta, probando que el sistema de disposiciones resulte inadecuado, fuera de lugar o incluso contradictorio.

Hexis corporal

Bourdieu (2007), concibe la hexis corporal, como “la mitología política realizada, incorporada, vuelta disposición permanente, manera perdurable de estar, de hablar, de caminar, y, por ende, de sentir y de pensar” (p. 113). De esta manera, los agentes no imitan “modelos” sino las acciones de otros agentes que, al pertenecer a un determinado campo, actúan en consecuencia con un sistema de objetos y un conjunto de significaciones y de valores sociales; estas condiciones, le dan al agente un determinado esquema postural singular y sistemático en concordancia con el “entorno” en el que se desenvuelve.

Las pautas (esquemas) tanto de percepción y de apreciación como de expresión representan de acuerdo con Bourdieu, su aplicación al propio cuerpo, y en particular a sus partes más convenientes desde la perspectiva de dichas pautas, todo ello derivado a las inversiones de que es objeto el cuerpo durante un proceso de socialización y posterior reproducción, no es un simple imitar, sino un proceso de identificación, construcción y reproducción que se opone tanto al recuerdo como a un saber. De esta manera, “el cuerpo cree en aquello a lo que juega: llora si imita la tristeza. No representa aquello a lo que juega, no memoriza el pasado, actúa el pasado, anulado así en cuanto tal, lo revive” (Bourdieu, 2007, p. 117).

Estrategias de reproducción

Para Bourdieu, la estrategia tiene la intención primera de denotar las coacciones en el marco de las estructuras que inciden sobre los agentes, pero al mismo tiempo de proveer la posibilidad de respuestas activas a dichas coacciones, de tal manera que:

Las estrategias de reproducción tienen por principio, no una intención consciente y racional, sino las disposiciones del habitus que espontáneamente tiende a reproducir las condiciones de su propia producción. Ya que dependen de las condiciones sociales cuyo producto es el habitus [...] tienden a perpetuar su identidad, que es diferencia, manteniendo brechas, distancias, relaciones de orden; así contribuyen en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social. (Bourdieu,

2011, p. 37)

Aunque es el mismo sociólogo francés quien establece que estas estrategias de reproducción son inherentes al habitus, también pueden presentarse a la par de estrategias conscientes tanto individuales como colectivas, aunque no necesariamente se concreten en la realización de los fines para los cuales fueron establecidas. Para Bourdieu, las estrategias de reproducción (ver esquema 2) precisan su definición en relación con un mecanismo de reproducción, sea institucionalizado o no.

Una historia comparada de los sistemas de estrategias de reproducción social debe tomar en cuenta, por una parte, la composición del patrimonio que se ha de transmitir, es decir, el peso relativo de las diferentes formas de capital, y, por otra parte, el estado de los mecanismos de reproducción (mercado, especialmente mercado del trabajo; derecho, especialmente derecho sucesorio o de propiedad; institución escolar y título escolar, etcétera). (2011, p. 39)

Esquema 2. Estrategias de reproducción.

Estrategias de reproducción	Sucesorias	Apuntan a garantizar la transmisión del patrimonio material entre las generaciones con el mínimo desperdicio posible dentro de los límites de las posibilidades ofrecidas por las costumbres y el derecho [...] Estas estrategias se especifican según la forma de capital que se ha de transmitir, y por tanto, según la composición del patrimonio
	Educativas	Entre ellas el caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen, como cree la economía del capital humano, sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria: en efecto, tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia de grupo.
	De inversión económica	En el sentido amplio del término, tienden a la perpetuación o el aumento del capital bajo sus diferentes formas.
	De inversión social	Orientadas hacia la instauración o el sostenimiento de relaciones sociales directamente utilizables o movilizables, a corto o a largo plazo, es decir, hacia su transformación en obligaciones duraderas, subjetivamente percibidas (sentimientos de reconocimiento, respeto, etc.) o institucionalmente garantizadas (derechos), y, por tanto, en capital social y en capital simbólico, producido por la alquimia del intercambio -de dinero, de trabajo, de tiempo, etc.- y por todo un trabajo específico de sostenimiento de las relaciones
	Matrimoniales	Debe asegurarse la reproducción biológica del grupo sin amenazar su reproducción social mediante casamientos desiguales, y ocuparse del mantenimiento del capital social, mediante la alianza con un grupo al menos equiva lante bajo todos los aspectos socialmente pertinentes.
	De inversión simbólica	Son todas las acciones que apuntan a conservar y a aumentar el capital de reconocimiento [...] propiciando la reproducción de los esquemas de percepción y de apreciación más favorables a sus propiedades y produciendo las acciones susceptibles de apreciación positiva según esas categorías.
	Sociódicea	Caso especial de inversión simbólica, apuntan a legitimar la dominación y su fundamento (es decir, la especie de capital sobre la cual reposa), naturalizándolos.

Fuente: Elaboración propia con base en Bourdieu (2011, pp. 36-37).

Clase social

Para Bourdieu, la clase social, es una construcción analítica que consta de dos momentos, uno objetivista y otro subjetivista. En el momento objetivista los agentes sociales son susceptibles de ser

sometidos a un proceso de “cosificación” y se presenta como una construcción teórica de las clases sociales en el espacio social; en tanto que en el momento subjetivista se presenta la relación entre los campos de fuerzas y de luchas donde los agentes construyen la realidad social a partir de actos individuales de construcción. En el momento objetivista, Bourdieu establece que:

Lo que existe no son “clases sociales” tal como se entiende en el modo de pensar realista, sustancialista y empiricista adoptado por oponentes y proponentes de la existencia de la clase, sino más bien un espacio social en el verdadero sentido del término, si admitimos, con Strawson, que la propiedad fundamental de un espacio es la recíproca externalidad de los objetos que encierra. (Bourdieu, 2001, p. 105)

Un espacio social concebido como multidimensional se puede construir de manera empírica descubriendo los factores de diferenciación tales como los poderes o las formas de capital que operan, con cierto grado de eficiencia, en ese espacio en particular, estos factores son lo que facilitan o dificultan la lucha por los bienes escasos propios de ese universo.

Así pues, los agentes están distribuidos en la totalidad del espacio 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)

Desde esta perspectiva, Bourdieu concibe una clase construida como aquel conjunto de agentes sometidos a circunstancias de vida y factores condicionantes similares lo que los orilla, al ocupar posiciones similares, a poseer una dotación de disposiciones similares y a desarrollar prácticas similares. Sin embargo, es el propio autor que establece la necesidad de no confundir las clases sociales construidas con clases reales, no confundir la “lógica de las cosas con las cosas de la lógica” (Bourdieu, 2001, p. 111).

Desde un momento subjetivista, Bourdieu advierte sobre la construcción simbólica y su vínculo con la búsqueda de intereses individuales y colectivos del investigador, de esta manera, el científico social (2001, p. 116):

- Trata con un objeto que es él mismo el objeto, y el sujeto, de luchas cognitivas -no sólo de batallas entre académicos, sino también entre legos y, entre éstos, entre los diversos profesionales en la representación del mundo.
- Puede estar tentado en erigirse en referente, capaz de juzgar con máxima autoridad entre construcciones rivales, entre aquellas claras teorías populares que él excluye de su discurso teórico sin darse cuenta que son parte y parcela de la realidad y

que, hasta cierto punto, son parte integrante de la realidad del mundo social.

- Este epistemocentrismo teorista lleva a olvidar que los criterios utilizados son también instrumentos -debería decir armas- y apuestas en la lucha por la clasificación que determina la construcción o deconstrucción de las clasificaciones actualmente en uso.

Visto de esta manera, la construcción de una clase social está sujeta a cierto grado de relativización y valoración por parte del investigador, quien al estudiar las posiciones y los habitus de agentes que “pertenecen” dicha clase impone cierta carga en la interpretación de las interpretaciones, por lo que las clasificaciones prácticas pueden no representar total coherencia con las clasificaciones propuestas por él. Es también el investigador un agente que puede influir en mayor o menor medida en el campo mismo y es sujeto por recibir la influencia del propio campo y de sus propiedades, bajo estas condiciones y condicionantes, el investigador busca construir una clase social.

Desde el posicionamiento de Bourdieu, es evidente que se debe superar la oposición entre la visión objetivista y constructivista, por lo que no solamente es necesario incluir las representaciones que del mundo social poseen los agentes sino cómo éstas contribuyen a su vez a construir ese mundo y la visión que de él se tiene. Una perspectiva teórica construida así, “debe tomar como una verdad indiscutible que la verdad del mundo social es el objeto de una lucha” (Bourdieu, 2001, p. 118).

Vista de esta manera, una clase social es una construcción analítica (ver figura 4) en la que es preciso reconocer y superar, en la medida de lo posible, el posicionamiento del investigador social y la influencia que ejerce sobre el objeto de estudio, pero que además es necesario concebir que los agentes sociales no son “partículas” que se sometan de manera mecánica a las fuerzas de un campo determinado, como sucede con algunos campos de la física, sino que

Son, más bien, detentores de capitales y, dependiendo de su trayectoria y de la posición que ocupen en el campo en virtud de su dotación (volumen y estructura) de capital, tienen una propensión a orientarse activamente ya sea hacia la preservación de la distribución de capital o hacia la subversión de dicha distribución. (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 165)

De esta manera, a posiciones homologas ocupadas por los agentes sociales, se tienen prácticas sociales y disposiciones también homologas, esta homologación objetiva de las disposiciones de clase construida se caracteriza por estar fuera de

...todo cálculo estratégico y de toda referencia consciente a una norma y mutuamente ajustadas en ausencia de toda interacción directa y, afortiori, de toda concertación explícita, siendo que la misma interacción debe su forma a las estructuras objetivas que han producido las disposiciones de los agentes en interacción y que a través de ellas les asignan además sus posiciones relativas en la interacción y fuera de ella. (Bourdieu, 2007, p. 95)

En relación a las disposiciones de los agentes que conforman una clase, Bourdieu concibe que el habitus de clase es “un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, de concepción y de acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda aperccepción” (Bourdieu, 2007, p. 98).

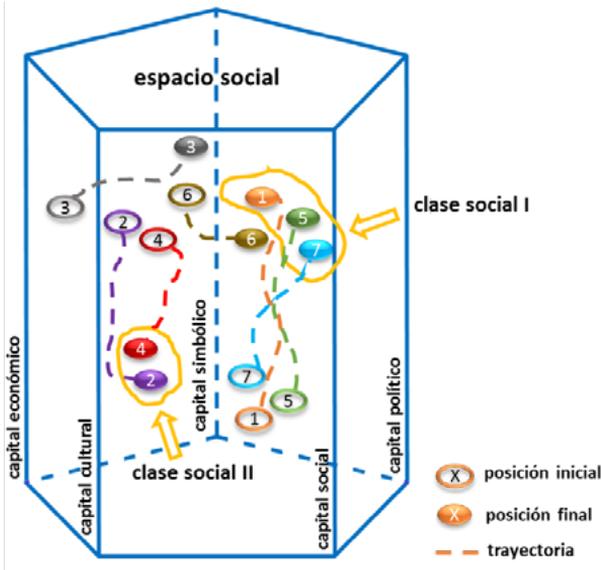
A manera de cierre en cuanto al posicionamiento de Pierre Bourdieu, es necesario establecer que es el propio autor quien considera que, si se viera en la necesidad de representar su trabajo en dos palabras, se referiría a un constructivismo estructuralista o un estructuralismo constructivista.

Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc. Estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones. (Bourdieu, 2000a, p. 127)

En tanto que:

Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente clases sociales. (Bourdieu, 2000a, p. 127)

Figura 4. Construcción analítica de clase social en función de la trayectoria social, dotación de capital y disposiciones.



Fuente: Guerrero (2022, p. 61).

De esta manera, Bourdieu concibe una relación dialéctica entre los momentos objetivista y subjetivista por lo que es evidente que el estudio de uno de ellos separado del otro llevará a puntos de vista parcializados desde el momento de la concepción de la investigación y de esta manera es muy probable que las relaciones establecidas entre agentes e instituciones escapen al investigador.

Por ello es necesario retornar a la práctica, ámbito de la dialéctica del opus operatum y del modus operandi, de los productos objetivados y de los productos incorporados

de la práctica histórica, de las estructuras y de los habitus.
(Bourdieu, 2007, p. 86)

Se puede considerar entonces a la relación entre el habitus y el campo como biyectiva, en virtud de que el campo sólo puede existir (incluyendo sus propiedades) en la medida en que los agentes sociales posean las disposiciones y un conjunto de esquemas de percepción necesarios para constituir la materia y dotarla de significado y, recíprocamente mediante la participación de los agentes en el campo, es que incorporan a su habitus el saber hacer apropiado que les permita constituir el campo. Aunque un campo esté constituido por diferentes agentes sociales cada uno con su habitus, su dotación de capitales y su una trayectoria en él, el habitus representa la transposición de sus estructuras objetivas en las estructuras subjetivas y el pensamiento del agente.

Perspectiva metodológica desde Pierre Bourdieu

La teoría de Bourdieu establece como estrategia metodológica tres momentos claramente definidos, necesarios e internamente conectados entre sí:

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 hábitos 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. (Bourdieu, 2005, pp. 159-160)

Estos tres momentos son metodológicamente inseparables, toda vez que la teoría de Bourdieu es de carácter relacional, sin embargo, es el propio autor quien establece que el espacio de las posiciones tiende a tomar una relativa preponderancia sobre el espacio de las tomas de posición. De esta manera, al trabajar con esquemas dialécticos, metodológicamente se opera entre lo cuantitativo y lo cualitativo, es decir lo relacional, donde se apuesta por la noción de agente (en vez de la de sujeto, actor individuo o persona) capaz de actuar e innovar y cuya acción no es del todo racional o irracional sino más bien razonable. Además, es necesario reconocer que existe una especie de círculo hermenéutico en la construcción del campo que precisa la identificación de las formas y estructura de los capitales en juego, pero para conocer dicha forma es necesario conocer la lógica específica que gobierna al campo de estudio.

Sin embargo, de acuerdo con Gutiérrez (1997), Bourdieu previene sobre los riesgos que pueden oscurecer la mirada sociológica, el primero de ellos originado por las características particulares del investigador; el segundo, por su posición ocupada en el microcosmos del campo académico y; el tercero, que corresponde con el sesgo intelectualista “que lleva a concebir el mundo como el mundo como

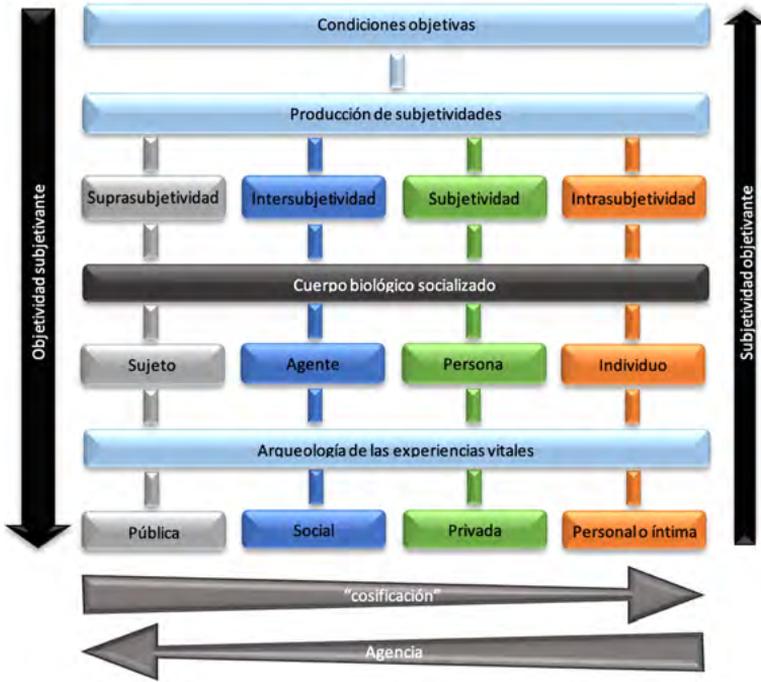
un espectáculo a ser interpretado y no como conjunto de problemas concretos que reclaman soluciones prácticas” (p. 1).

Pero no sólo fue importante tomar precauciones con los riesgos establecidos por Bourdieu, también adquirió relevancia para esta investigación el asumir que no es conveniente abordar la realidad desde una sola perspectiva metodológica, sea cualitativa o bien cuantitativa, estas modalidades son simplemente formas diferentes de abordar dicha realidad, por lo a partir del marco teórico elegido se consideró oportuno seleccionar técnicas de ambas perspectivas que en su conjunto permitieron aproximarse a la realidad a investigar.

Modelo teórico-referencial

Bajo esta lógica, el presente, es más que un todo homogéneo y perfectamente articulado, aún en su objetivación es diverso y varía según contextos y situaciones previas de carácter particular, luego entonces, se puede presuponer que la objetivación es más subjetiva que la propia subjetivación. Cerón (2016) establece cuatro dimensiones de experiencias vitales (lo público, lo social, lo personal y lo privado) y cómo éstas tienen influencia en los procesos de subjetivación sobre un cuerpo biológico socializado, como resultado, se tiene entonces una suprasubjetividad, una intersubjetividad, una subjetividad y una intrasubjetividad; sin embargo, ya se ha establecido que estos procesos no son lineales, por lo que existe una relación más o menos intensa con las producciones de subjetividad (ver figura 5).

Figura 5. Modelo teórico de producción de subjetividades.



Fuente: Adaptado de Cerón (2016).

Los OI's, en tanto entidades supranacionales que diseñan y emiten políticas homogeneizantes y, los Estados-nación mediante la adaptación (en su caso) y la implementación de las mismas, son los principales generadores y operadores, respectivamente de lo que se denomina suprasubjetividad; de esta manera, se concibe al ser biológico como un sujeto generándose entonces una especie de "cosificación", toda vez que su capacidad de agencia se ve reducida sin que ello implique su inexistencia en términos de la posición ocupada

en un campo específico, es en este punto donde las experiencias vitales se producen en la esfera de lo público-político.

En un campo social determinado, el cual es regulado directamente por las condiciones objetivas de dicho campo e indirectamente por las condiciones que le regulan (las mismas que suponen una suprasubjetividad), los cuerpos biológicos adquieren con mayores posibilidades la capacidad de agencia lo que les permite administrar sus posiciones y trayectorias sociales en dicho campo con mayor libertad, en este caso, se puede hablar de un segundo proceso de subjetivación, la intersubjetividad que se presenta en las relaciones entre agentes con más o menos los mismos dispositivos y disposiciones, esta situación les hace parecer a los agentes que gozan cierto grado de autonomía y de libertad: donde las experiencias vitales corresponden a la esfera de lo social.

El tercer nivel de subjetivación, la subjetividad propiamente dicha se presenta en la esfera de lo privado, es aquí donde la percepción del cuerpo biológico socializado se concibe como persona y, la percepción de libertad y autonomía aumenta, propiciando con ello una sensación de liberación de los campos que producen la suprasubjetividad y la intersubjetividad; la persona asume dispositivos y disposiciones propios del campo de lo privado y parece alejarse los procesos de “cosificación”, sin embargo, los procesos de subjetivación siguen latentes y menos conscientes en ella pero regulando la práctica social de las personas, tal es el caso de los códigos de conducta de la vida familiar establecidos por el Estado.

Finalmente, en la esfera de lo íntimo el cuerpo biológico socializado adquiere la categoría de individuo, se genera de esta manera el cuarto proceso de subjetivación denominado intrasubjetividad y si bien, también está regulado por los otros procesos de subjetivación, la percepción de independencia y autonomía parecen alcanzar su punto más alto, la aparente concepción de individuo único e irrepetible es tan sólo una máscara cuyo rostro que la porta tiene incorporada las estructuras, disposiciones y dispositivos de los otros niveles de subjetivación, la elección del tipo de vestido y como portarlo, está regulado a veces más y a veces menos, por las condiciones objetivas de los niveles previos. Cabe mencionar que, en cierta medida, este proceso de subjetivación es propio del campo de la psicología motivo por el cual queda fuera de este estudio.

En los procesos de subjetivación y desde el cuerpo biológico socializado, la “cosificación” o percepción de ella disminuye en la medida en que se realiza el recorrido de la suprasubjetividad a la intrasubjetividad, caso contrario sucede con la capacidad de agencia o percepción de ella, que disminuye la transitar de la intrasubjetividad a la suprasubjetividad. En lo que respecta a las condiciones objetivas y como estas interfieren en el proceso de subjetivación, se puede considerar que este permea a las diferentes concepciones de cuerpo biológico socializado y a las arqueologías de las experiencias vitales, es decir, la objetividad ejerce una función subjetivante, caso contrario y aunque en menor medida, la subjetividad realiza una función objetivante.

Las condiciones objetivas conceptualizadas como sistemas de relaciones precisan la producción de subjetividades, sin embargo, se parte de la premisa que las condiciones objetivas pueden originarse por la coexistencia de diferentes campos (y subcampos en su caso) en un mismo espacio social; de esta manera, para el estudio de la producción de subjetividades en el espacio universitario se asume la coexistencia de los campos familiar, social, económico y cultural, cada uno de ellos con relativa autonomía y con sus capitales correspondientes que no necesariamente poseen la misma valoración en todos los campos.

En esta concreción del objeto de estudio se precisa que la fragmentación de subjetividades para fines analíticos demandó tanto el reconocimiento del sistema de relaciones que produce cada uno de sus componentes como el uso de técnicas de recopilación, tratamiento y construcción del dato que suministraron elementos para la reintegración del estudio de la subjetividad. Al asumir que tanto el objeto de estudio como el dato se construyen y que además dicha construcción es dialéctica, se requirió de un proceso análisis-síntesis que reconoció las similitudes y las diferencias entre los espacios sociales investigados, la coexistencia de diversos campos, la construcción del sistema de relaciones existentes, así como las disposiciones y en algunos casos el habitus de los agentes; así la articulación metodológica construida se presenta en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

Perspectiva metodológica. Una construcción de la subjetividad

...los dos momentos objetivista y subjetivista están en una relación dialéctica y que, aun así, por ejemplo, el momento subjetivista parece muy próximo, cuando se lo toma separadamente, de los análisis interaccionistas o etnometodológicos, está separado de ellos por una diferencia radical; los puntos de vista son aprehendidos en tanto tales y relacionados con las posiciones en la estructura de los agentes correspondientes (Pierre Bourdieu, *Cosas dichas*).

Es conveniente tener presente, como ha sido citada líneas arriba, la importancia de no separar los momentos metodológicos establecidos por Bourdieu y que en conjunto con la fórmula del sentido práctico no deben ser conceptualizadas como estructuras rígidas, sino como estructuras que implican conceptos dialécticos, flexibles, relacionales y abiertos; de tal manera que metodológicamente es conveniente operar entre lo cuantitativo y lo cualitativo, evitando así la inconveniencia de abordar la realidad desde una sola perspectiva metodológica, sea cualitativa o bien cuantitativa.

La concepción de un politeísmo metodológico, característico de la obra del autor francés, se recupera en este capítulo partiendo de elementos del método comparado en educación y de diversas técnicas cuantitativas y cualitativas que se ven concretadas e integradas en un modelo metodológico que sustentó tanto el desarrollo del trabajo documental y de campo como la posterior construcción del dato. En este sentido es importante resaltar que, aunque en este capítulo

se presenta la aproximación metodológica antes del análisis y discusión de los resultados, la construcción se fue concretando a la par del análisis de cada una de las etapas metodológicas previamente establecidas tanto en los objetivos como en la propuesta de Bourdieu referenciada en el capítulo anterior, por lo que se le invita al lector a guardar la distancia prudente entre la escritura y la construcción tanto del objeto de estudio como del dato.

Modelo metodológico de aproximación

En el modelo metodológico de aproximación (figura 6) se recuperaron estrategias metodológicas de carácter sociológico, procedimental y operacional, mismas que se articularon desde una perspectiva comparada con un posicionamiento desde la heterogeneidad en consistencia con el modelo teórico para el estudio de la producción de subjetividades desarrollado en el capítulo II (ver figura 5). A continuación, se presenta de manera breve una descripción de las estrategias metodológicas y técnicas utilizadas en el modelo metodológico de aproximación.

Perspectiva comparada

La apuesta por la elección de una perspectiva comparada surge de la noción referente de que la sociología, principal apuesta teórica asumida, ha manifestado desde siempre un interés por los estudios de corte comparado ya sea de culturas, sociedades o bien instituciones,

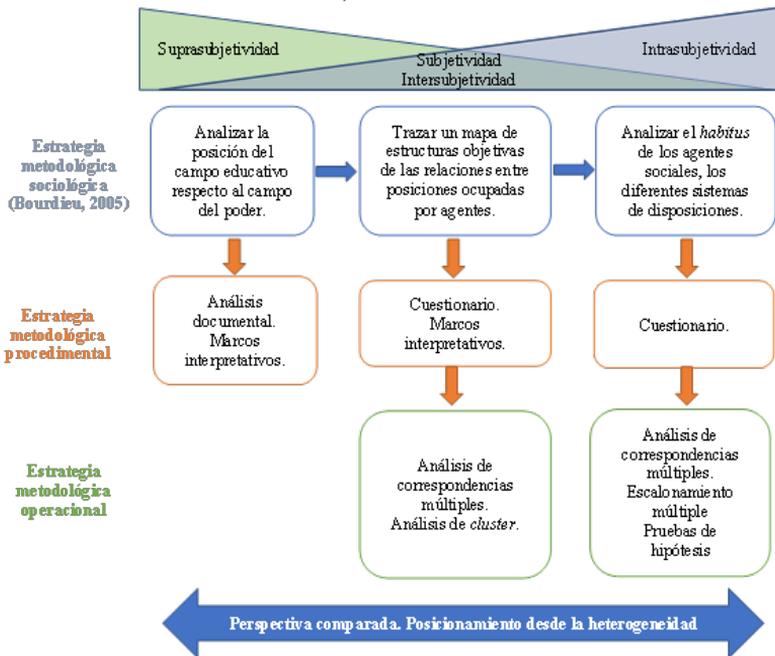
así “la sociología comparativa no es una rama de la sociología, es la sociología misma en la medida en que intenta explicar los hechos” (Durkheim citado por Sartori, 1994, p. 32). Luego entonces, se puede asumir que tanto la perspectiva sociológica como el método comparado son perfectamente compatibles, de ahí el interés por establecer una propuesta metodológica que les recupere.

Por otra parte, se comparte el posicionamiento de Caïs (1997) quien argumenta que:

Los fenómenos sociales son complejos y difíciles de descubrir. Causas diferentes se combinan de maneras diversas para producir un resultado concreto. Es raro que un resultado que sólo tiene una causa singular sea de interés para algún científico social. Las causas casi nunca operan solas. Es el efecto combinado de varias condiciones -su intersección en el tiempo y en el espacio- lo que produce un cierto resultado. (p. 15)

De esta manera, se puede establecer que las variaciones espacio-temporales así como el contexto entre otras, inciden en el estudio de un fenómeno social específico con el riesgo de que se presenten efectos diferentes o incluso opuestos al trivializar las variaciones ya citadas.

Figura 6. Modelo metodológico para el estudio de la producción de subjetividades.



Fuente: Elaboración propia.

Schriewer (1990), establece que en los estudios comparados se demanda un conocimiento de relaciones comparativas tanto simples como complejas, pero también implica relacionar hechos e incluso relacionar las relaciones mismas, distinción donde el autor focaliza la atención. Esta perspectiva metodológica es congruente con el posicionamiento de Bourdieu al asumir su propuesta teórica como abierta pero también relacional.

Ahora bien, la educación comparada e internacional desde sus inicios se ha caracterizado por la variación de las posturas epistemológicas, perspectivas teóricas y metodológicas empleadas en diversas investigaciones. En este sentido destaca la perspectiva denominada Ortodoxia con estudios de corte evolucionista y también funcionalista, la heterodoxia característica de estudios críticos e interpretativos y la heterogeneidad que recupera corrientes de conocimiento que se pueden considerar complementarias (Paulston, 2013). Concretamente en la heterogeneidad:

...es cada vez mayor el número de investigadores que consideran todo el conocimiento fundacional -sea ciencia positiva, ciencia interpretativa o ciencia marxista- como incompleto y problemático...este campo está evolucionando desde las guerras paradigmáticas hacia algo más parecido a una comunidad en debate, a medida que el uso del conocimiento se hace más ecléctico y se ve orientado por nuevas ideas y nuevas elaboraciones, como interpretaciones, simulaciones, traducciones, sondeos y representaciones conceptuales. (Paulston, 2013, pp. 222-223)

Paulston considera que la fenomenología ha incorporado conocimientos y referentes desde diversas tendencias en el marco de un dinamismo intelectual en los textos referentes a la educación comparada e internacional, estos esfuerzos recuperan por ejemplo la conciencia y las emociones de los agentes en tanto componentes importantes de la subjetividad al recuperar su interpretación como historia y remanentes de los modos de concebir la realidad

y el mundo. Desde esta perspectiva, se recuperan la integración de objetos particulares de disciplinas como la sociología, la psicología, la economía, la demografía y la política entre otras, lo que demanda a su vez la necesidad de buscar una articulación e integración que, de conceptos tradicionalmente disímiles e incluso antagónicos bajo concepciones tradicionales, en este sentido Oliveira (2013) establece que:

Partiendo entonces de una pluralidad de estos modelos abstractos, y utilizando sus propias herramientas teóricas y metodológicas, la educación comparada produce sus propios datos en segundo plano y llega a sus propias conclusiones, que pueden ser de muchas clases: leyes a cuasi-leyes, teorías provisionales, confirmaciones o refutaciones de teorías anteriores, hipótesis nuevas para investigaciones futuras, etc. (p. 255)

El reconocimiento de estudiar los fenómenos educativos de manera integrada precisa la recuperación de variables explicativas o categorías analíticas de disciplinas heterogéneas superando la perspectiva aislacionista de que los estudios sobre la educación deben ser investigados solamente desde la propia educación, sin embargo, es importante considerar la delimitación de variables mediante la locución *ceteris paribus*. En complemento a lo anterior, también es importante considerar el contexto social como determinante en la influencia ejercida sobre los fenómenos y que se mediatiza de los efectos y variantes resultantes de su operación (Rojas y Navarrete, 2010).

Por otra parte, las características que sustentan la comparación se podrían clasificar en cuatro grandes rubros: el entorno, el método, lo relacional y la pretensión; en el rubro del entorno es importante el reconocimiento de la realidad social o cultural, la afinidad o proximidad geográfica o histórica y la aplicación a pequeñas variaciones de una misma estructura; en el método se establece que es aplicable a diferentes ramas de la ciencia y presenta la posibilidad de emplear criterios cuantitativos, cualitativos o mixtos para ordenar y relacionar las variables; respecto a lo relacional se caracteriza por distinguir planteamientos estructurales o teóricos y la aplicación de los mismos, pero también precisa una acción de pensar relacionado así como la concepción de un conjunto de relaciones recíprocas y relacionadas; finalmente en cuanto a pretensión tiende a unificar o generalizar, partir apriorísticamente de la desigualdad o diferencia y descubrir las semejanzas y/o diferencias y sus posibles relaciones (Raventós, 1983, pp. 63-75).

De acuerdo con Oliveira (2013), el calificativo “comparado” en las ciencias sociales demanda el uso previo de proposiciones teóricas concernientes a realidades semejantes que pertenecen a colectividades sociales “discretos” y no necesariamente países como podría pensarse, esta peculiaridad posibilita verlos como “sistemas”. En este sentido Potts (2010) argumenta que los estudios desarrollados de manera local pueden ser considerados tan comparativos como aquellos realizados entre países en el entendido que la investigación acción, por ejemplo, precisa establecer canales de comunicación y su correspondiente comprensión entre agentes los cuales al tener

perspectivas no convergentes adquieren el adjetivo “comparado”. En este tenor el uso de diversas perspectivas metodológicas es recomendable, dentro de este politeísmo metodológico la autora precisa sobre la etnografía que:

Desde la etnografía, cuando ésta es llevada a cabo en culturas que no son familiares para los investigadores, la etnografía casi siempre es comparativa [...] Un informe posterior consiste en la interpretación tanto del detalle de las vidas individuales como de los contextos sociales, políticos y otros que sean pertinentes [...] algunas de las características de la investigación etnográfica son pertinentes para una discusión sobre el lugar de las subjetividades en la investigación en educación comparada. (Potts, 2010, p. 100)

El reconocimiento de la subjetividad de una persona precisa también la valoración de su subjetividad como individuo pero también de aquella que le es propia en tanto agente social en un campo determinado, en otras palabras el lenguaje y las experiencias personales, los valores y las emociones tienen relación con las políticas educativas, los modelos de gestión de las instituciones educativas y los contextos socioeconómicos entre otros representan variables explicativas que permiten caracterizar la subjetividad en un carácter dinámico pero inestable y circunstancial al mismo tiempo. En este contexto se coincide con Sartori (1994, p. 33) en referencia a que “comparativo se refiere a un método de estudio, no a un cuerpo sustantivo de saberes” además, la comparación implica estudiar las similitudes o bien las diferencias, pero en ambos casos es conveniente

prestar atención al contexto que le da origen y al mismo tiempo las regula toda vez que:

...implica asimilar y diferenciar en los límites. Si dos entidades son iguales en todo, en todas sus características, es como si fuesen la misma entidad, y todo termina ahí. A la inversa, si dos entidades son diferentes en todo, entonces es inútil compararlas, y del mismo modo todo concluye aquí. (Sartori, 1994, p. 35)

Para Sartori, el investigador en función del posicionamiento teórico-metodológico que se haya adoptado establecerá la prioridad para enfatizar si buscará las similitudes o diferencias en los sistemas que desea comparar, en todo caso la estrategia a seguir será seleccionar dichos sistemas que posean similitud en la mayoría de las variables explicativas lo que permitiría focalizar la(s) variable(s) de interés y aplicando la cláusula *ceteris paribus* para el resto de las variables, sin embargo, también es posible seleccionar aquellos sistemas que presentan diferencias en las variables exceptuando aquella o aquellas que son de interés para propio investigador. Sartori considera “que el método comparativo se justifica y desarrolla como una especialización del método científico (científico-empírico o científico-lógico) en general” de tal manera que las ciencias sociales pueden recurrir a técnicas verificativas en función de una “fuerza de control decreciente... son: 1) el método experimental, 2) el método estadístico, 3) el método comparado y 4) el método histórico” (Sartori, 1994, p. 34).

Independientemente de cuál sea la estrategia metodológica seleccionada por el investigador ya sean las similitudes o bien las diferencias, para Bereday (1968, pp. 46-63), son cuatro las fases o etapas del método comparado y son la descripción, la interpretación, la yuxtaposición y la comparación; la fase de descripción consiste en la declaración de datos pedagógicos mediante una revisión documental y/o la visita a instituciones educativas, tiene como antecedentes los llamados estudios de área y en su caso la aplicación de pruebas piloto para explorar las variables explicativas de interés y suele facilitar el desarrollo de fases posteriores.

En la fase interpretativa, se pretende realizar un análisis relacional que tome en consideración los obtenidos en la fase previa y el contexto en el que fueron generados por una parte y por otra, recuperar herramientas metodológicas de otras ramas de las ciencias sociales tales como la economía, la política, la sociología, la filosofía, etc. Esta forma de establecer una relación entre la institución educativa y la sociedad facilita el estudio del “cómo” y del “por qué” al estudiar causas, conexiones y contextos.

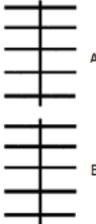
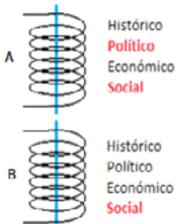
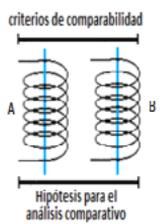
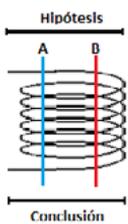
En la fase de yuxtaposición la característica principal es la identificación demanda una idea ordenadora (hipótesis) la cual es el eje articulador que facilite la identificación de las diferencia o similitudes de a partir de una valoración simultanea de los sistemas elegidos por el investigador con la finalidad de establecer el marco que soporte la última fase denominada de comparación. Finalmente, la fase de comparación pretende la comprobación de la hipótesis derivada de la fase de yuxtaposición mediante el estudio simultáneo e integrado de

los sistemas trabajados con anterioridad, otras características de esta fase es la recuperación de dos enfoques: el estudio parcial dirigido a pequeñas áreas o bien el estudio total o global, en todo caso se pretende una comprensión de la interdependencia de los aspectos retomados en la fase de interpretación (ver tabla 3).

Se ha revisado ya, que el método comparado (etapa de yuxtaposición o comparación) recurre a la similitudes o diferencias entre sistemas (aunque se puede también aplicar a regiones, instituciones u otros fenómenos sociales) donde las variables pueden ser similares o diferentes según el criterio del investigador, sin embargo, lo anterior origina la inclusión de un número mayor de elementos para comprender las particularidades ya sea de las coincidencias o de las diferencias bajo estudio. Como ya se ha mencionado en el capítulo correspondiente al marco teórico y lo desarrollado hasta ahora en el presente capítulo, la intencionalidad es el rescatar la perspectiva relacional, en este sentido se coincide con la postura de Schriewer quién considera que:

Sucintamente, como método científico-social, la comparación no consiste en relacionar hechos observables sino en relacionar relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí. En esta forma elaborada, la comparación está estrechamente unida y entrelazada con afirmaciones hipotéticas o con las conceptualizaciones de problemas que se formulan en el marco de teorías más integradas. (Schriewer y Pedro, 1993, p. 198)

Tabla 3. Esquemas ilustrativos de las fases o etapas del análisis comparativo.

Etapas del análisis comparativo			
Etapa preliminar		Etapa comparativa	
Descripción	Interpretación	Yuxtaposición	Comparado
			
Solamente datos pedagógicos	Evaluación de datos pedagógicos	Semejanzas y diferencias	Comparación simultánea

Fuente: Elaboración propia con base en Bereday (1968, pp. 46-63).

Lo anterior sugiere tomar en consideración una serie de conexiones determinadas en función de la idea ordenadora (hipótesis) establecida en la fase de yuxtaposición, acto seguido, se articulan diversas técnicas metodológicas tendientes a recuperar evidencia empírica en los sistemas seleccionados por el investigador con la finalidad última de relacionar las relaciones que yacen en estado de latencia y que posibilitan el poder explicativo de la idea ordenadora ya mencionada.

En cuanto a la disyuntiva entre los estudios de corte cuantitativo y aquellos de corte cualitativo, Collier (1994), sugiere el

reconocimiento de ambas perspectivas más allá de una polarización sin sentido que impida el análisis y la sistematización necesarias para el control de la hipótesis, pero al mismo tiempo la comprensión que demanda la fenomenología. Collier (1994), recupera a Skocpol y Somers para establecer una tipología del análisis comparado: el primero consistente en una valoración sistemática de la covariación con la intención de generar y controlar la hipótesis, el segundo consistente en el estudio de casos mediante una misma apuesta teórico-metodológica y el tercero donde:

...el investigador compara dos o más casos con el fin de poner de manifiesto sus diferencias recíprocas, de ese modo se prepara el esquema para interpretar la manera como en cada uno de los contextos se producen procesos de cambio contrastantes. Este enfoque [...] ocupa un papel central en la vertiente más “interpretativa” de las ciencias sociales y refleja otro modo en el que, con bastante frecuencia, se recurre a la comparación. (p. 58)

Son Altamirano y Martínez (2011, p. 57) quienes en un afán de atenuar las debilidades que pudiera presentar el método al aplicarlo en espacios que generan muchas variables se recomiendan, entre otras sugerencias: seleccionar variables específicas, disminuir el espacio a ser analizado, combinar variables que a la luz del análisis sean similares, incrementar los casos tanto como sea posible sin complicar el análisis y realizar comparaciones de corte sistemático con número pequeño de casos. Como estrategia los autores establecen dos

propuestas, la primera consiste en trabajar muchas variables y pocos casos denominado como estudio de casos y, la segunda con pocas variables y muchos casos concebida como estudio de variables.

En este modelo, se decidió recuperar el estudio de casos toda vez que presenta características tales como: la relevancia para describir acciones de los actores, concibe un enfoque inter y multidisciplinario, no pretende suprimir impurezas y excepciones como fuentes de información, el contexto precisa ser estudiado, presupone nuevas formas de abordar la realidad de acuerdo con el investigador, facilita un examen intensivo y provee más control para identificar las similitudes y diferencias (Altamirano y Martínez, 2011, p. 58).

Es así como metodológicamente se encuentra la consistencia entre la aproximación teórica asumida y la propuesta metodológica al sentar las bases para una operacionalización de la propuesta teórica de Bourdieu y el objeto de estudio, toda vez que los estudios de corte ideográfico se caracterizan por ser descriptivo-interpretativos por una parte y por recuperar las singularidades en un espacio-tiempo determinado por otra. A continuación, se presentan las técnicas que se recuperaron desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.

Perspectiva cuantitativa

Cuando se presenta una gran cantidad de datos para procesar, se requiere de técnicas estadísticas que faciliten su tratamiento e

interpretación con la intención de profundizar en función del análisis y su consecuente comprensión, del marco teórico seleccionado y de la realidad en cuestión.

Análisis multidimensional

Para abordar su teoría, Bourdieu propone la regresión multidimensional. El análisis multidimensional, es un procedimiento que permite determinar la imagen percibida relativa a un conjunto de objetos, también se le conoce como elaboración de mapas perceptuales o espaciales, toda vez que situará a los objetos de tal forma que la distancia entre ellos en el espacio multidimensional es menor que la distancia entre cualquier otro par de objetos, dicho mapa muestra la situación relativa de todos los objetos. El análisis multidimensional se basa en comparaciones entre objetos. Se puede suponer que cualquier objeto tiene dimensiones objetivas y subjetivas, de acuerdo con Hair et al., 1999, pp. 548-549, las diferencias entre ellas consisten en:

1. Diferencias individuales: las dimensiones percibidas por los clientes pueden no coincidir con (o pueden no incluir) las dimensiones objetivas supuestas por el investigador. Esperamos que cada individuo pueda tener diferentes dimensiones percibidas, pero el investigador debe aceptar que las dimensiones objetivas pueden variar sustancialmente. Los individuos pueden considerar diferentes conjuntos de características objetivas, así como variar la importancia que dan a cada dimensión.

2. Interdependencia: las evaluaciones de las dimensiones (incluso si las dimensiones percibidas son las mismas que las dimensiones objetivas) pueden no ser independientes y pueden no concordar. Tanto las dimensiones objetivas como las percibidas pueden interactuar con el resto creando evaluaciones inesperadas.

La ventaja de utilizar el análisis multidimensional radica en que cada encuestado provee sus evaluaciones de todos los objetos en consideración, por lo que se puede personalizar la solución, situación que no es posible para el análisis de clúster o factorial, esta condición favorece el énfasis en cómo el individuo percibe los objetos por encima de los objetos mismos, sin embargo, una vez definidas las dimensiones perceptuales, se pueden realizar las comparaciones relativas entre los objetos. El análisis multidimensional descansa sobre dos tipos de técnicas, las consideradas de descomposición, en contraparte, se tienen las denominadas de composición (análisis: discriminante, factorial, de correspondencias).

Análisis de correspondencias

Concretamente el análisis de correspondencias es considerada como una técnica de interdependencias, sus principales usos radican en la reducción de dimensiones y en la elaboración de mapas perceptuales en virtud de la asociación existente entre objetos y las características o atributos de corte descriptivo determinados por el

investigador; procedimentalmente es parecida al análisis factorial, sin embargo, la facilidad para representar correspondencia de categorías de variables y las capacidades únicas para representar filas y columnas (por ejemplo etiquetas y atributos) en un mismo espacio la convierten en un técnica cada vez más popular. Los pasos para un análisis de correspondencias se ilustran en el diagrama 1.

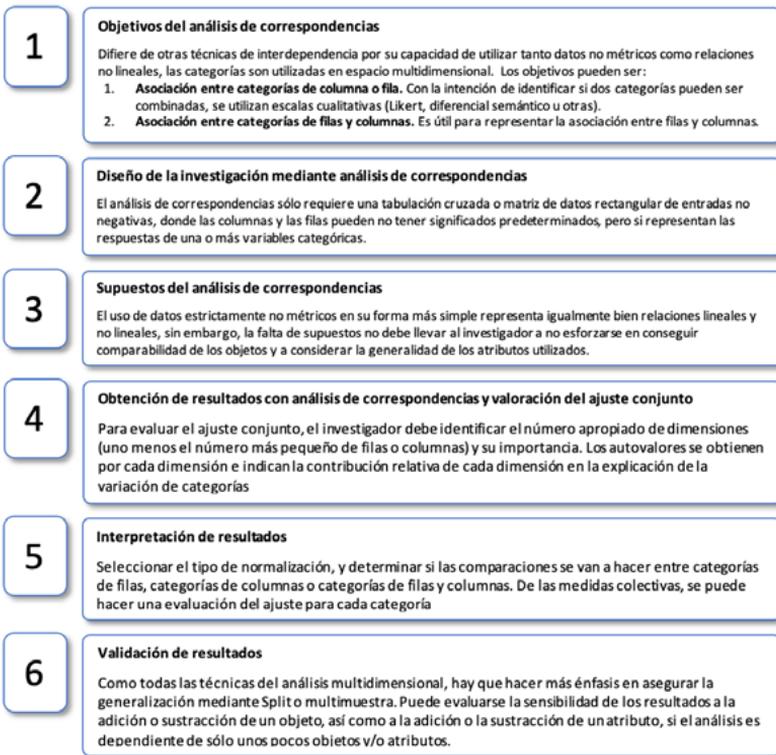
Análisis de clúster

Es el conjunto de técnicas utilizadas para clasificar los objetos o grupos relativamente homogéneos llamados conglomerados (clúster), donde los objetos de cada grupo tienden a cubrir dos características, la primera consistente en una alta homogeneidad interna lo que significa ser similares y la segunda referida a una alta heterogeneidad externa que les permite ser diferentes a objetos de otros grupos. Permite cuantificar las características de un conjunto de observaciones y se pueden clasificar como jerárquicos cuando asignan casos a grupos conformados por la configuración propia del análisis sin dependencia entre ellos y, no jerárquicos a los que conforman grupos con una estructura arborescente, de tal suerte que los clusters de niveles inferiores van siendo contenidos en niveles superiores.

El análisis de cluster es la única técnica multivariante que no estima el valor teórico empíricamente sino que utiliza el valor teórico especificado por el investigador. El objetivo del análisis cluster es la comparación de objetos basándose

en el valor teórico, no en la estimación del valor teórico en sí misma, Esto hace crucial la definición que dé el investigador al valor teórico para el análisis cluster (Hair et al., 1999, p. 492).

Diagrama 1. Pasos que seguir en un análisis de correspondencias.



Fuente: Elaboración propia con base en Hair et al., 199, pp. 575-578.

Al análisis de clúster también se le conoce como análisis Q, construcción de tipología, análisis de clasificación y taxonomía

numérica; es comparable al análisis factorial en su objetivo de evaluar la estructura, pero difiere en que agrupa objetos, en tanto que el análisis factorial se centra en la agrupación de variables.

Sin embargo, es importante reconocer que las bondades del análisis clúster lo hacen una herramienta muy útil y si bien es considerado como descriptivo, ateorico y no inferencial existen, como en muchas técnicas, algunos inconvenientes que es necesario tomar en consideración, tal es el caso de no tener bases estadísticas sobre las cuales se pueda realizar inferencias para una población a partir de una muestra, toda vez que como se explicitó líneas arriba la elección del valor teórico es elegido por el investigador. Por otra parte, el análisis clúster al crear conglomerados inhibe la existencia de la estructura de los datos, lo que demanda en consecuencia, un particular cuidado en evaluar su impacto, sobre todo si se pretende la generalización.

Análisis factorial

Es una técnica estadística que aporta elementos para analizar la estructura de las interrelaciones (correlaciones) entre un gran número de variables con la definición de una serie de dimensiones subyacentes conocidas como factores y al igual que otras técnicas multivariantes. Su principal ventaja radica en la capacidad de acomodar las variables múltiples con la intención de acomodar las variables múltiples a fin de comprender las relaciones complejas que con el uso de otras técnicas (univariante y bivariante) no es posible.

En consecuencia, este análisis es considerado como una técnica de interdependencia de variables que son consideradas simultáneamente de manera relacional entre sí empleando un factor o compuesto lineal de las variables, con esto se busca la identificación de la estructura a través del análisis de interdependencia más que una predicción.

Es cierto que el aumento en el número de variables puede aumentar la probabilidad de que dichas variables estén no correlacionadas y en consecuencia no sean representativas de determinados conceptos distintos, en todo caso, es el investigador quien tiene que saber cómo se relacionan las variables para una mejor interpretación de los resultados, bien sea desde una perspectiva exploratoria o confirmatoria. En el primer caso se busca la reducción de datos o bien la búsqueda de una estructura entre una serie de variables, en tanto que desde una perspectiva confirmatoria y a partir de los pensamientos preconcebidos sobre la estructura real de los datos, el análisis factorial puede proveer elementos que orienten sobre la orientación de los datos a la estructura esperada.

Escalamiento multidimensional

Consiste en una técnica de representación espacial que permite visualizar un conjunto de atributos con la finalidad de identificar un posicionamiento relativo entre ellos, de tal manera que entre más próximos estén un conjunto de objetos en dicho mapa, significa que ambos son percibidos de manera semejante, es decir, a mayor proximidad entre ellos mayor es la similitud en la percepción, el objetivo es:

...es transformar juicios de similitudes (o de preferencias) entre objetos, en distancias entre puntos en un mapa. De tal forma, si A y B son percibidos (o preferidos) de forma equivalente, los puntos a los que representan se aproximarán en el mapa perceptual, mientras que en el supuesto contrario su distancia en el espacio perceptual aumentará. (Hair et al., 1995; citados por Vila, 2013)

Ji-cuadrada como prueba de independencia

Las pruebas ji-cuadrada son una herramienta que permiten probar si más de dos proporciones de población pueden ser consideradas iguales o bien para determinar si dos atributos son independientes entre sí al clasificar a una población en diferentes categorías con respecto a dichos atributos (Levin y Rubin, 1996). La prueba de hipótesis basada en ji-cuadrada se resume en:

Ho: A1 = A2 son independientes

H1: A1 \neq A2 son dependientes

Con α (nivel de significancia) y g.l. (grados de libertad)

La aceptación de Ho implica entonces que los atributos A1 y A2 son iguales, lo que implica en otras palabras que son independientes.

Perspectiva cualitativa

La división entre lo cualitativo y cuantitativo atiende en lo general a diferentes procesos de objetivación, por lo que presuponer una modalidad sobre la otra resultaría un tanto ilusorio y originaría un falso procedimiento. Por lo que en este trabajo al pretender abordar tanto lo objetivo como lo subjetivo, las modalidades mencionadas se complementan, en este apartado se describen brevemente las técnicas de recogida de datos.

Investigación documental

La investigación documental, en tanto técnica, permite la generación de documentos, parciales o completos, a través de los cuales es posible analizar, explicar, comparar, criticar entre otras, “es una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos, materiales bibliográficos...” (Ávila, 2006, p. 49).

Desde esta perspectiva, más allá de una simple estrategia de recolección de documentos, la investigación documental es una estrategia que provee elementos de reflexión sistemática sobre realidades (teóricas o no) mediante el empleo de diferentes tipos de documentos, las etapas de la investigación documental son: planeación; obtención de información; organización, análisis e interpretación y; presentación de resultados.

De acuerdo con Gómez (2011), la aplicación metodológica de la investigación documental presupone tres aspectos básicos: el enfoque, el tipo de investigación y la construcción teórica del proceso, asumiendo que el carácter cuantitativo o cualitativo de la investigación no se asegura por el hecho de ser documental, sino en la manera de abordar los datos para el estudio del tema en cuestión, así, desde una perspectiva cualitativa, el interés radica en el carácter interpretativo y comprensivo sin eludir, necesariamente el manejo de datos numéricos o similares.

La investigación documental tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos. Procura sistematizar y dar a conocer un conocimiento producido con anterioridad al que se intenta construir ahora. (Gómez, 2011, p. 230)

De esta manera, los documentos a revisar requieren de una construcción previa en función de la naturaleza y alcance de la investigación, lo que hace necesario una selección documental en términos de la cobertura de tiempo, la especificidad temática, los descriptores sobre los que se va a desarrollar la consulta y los contextos de construcción entre otros.

Entrevista

De acuerdo con Denzin en Goetz y LeCompte (1988), existen tres formas de entrevista: la que corresponde a informantes clave, las historias personales y las encuestas, se retoma esta última, concretamente los casos de instrumentos de confirmación y de análisis de constructos de los agentes (Goetz y LeCompte, 1988, pp. 135-135).

1 Instrumentos de confirmación. Consiste en determinar la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables.

2 Instrumentos de análisis de los constructos de los participantes. Se emplean para medir la firmeza de las opiniones de los individuos respecto de los fenómenos o para obtener las categorías mediante las que aquellos clasifican los elementos de sus mundos sociales y físicos. Si los individuos no pueden reaccionar a los estímulos o contextos, se puede utilizar técnicas proyectivas o indirectas (fotografías, dibujos, juegos).

En relación con las directrices para las entrevistas, se retoma la clasificación de las preguntas en seis células, donde se recomienda ampliamente tomar en consideración el pasado, presente y futuro de los entrevistados, de acuerdo con Patton citado por Goetz y LeCompte (1988, p. 139) son:

- 1 Preguntas sobre experiencia y comportamiento. Que hacen o que han hecho los participantes.
- 2 Preguntas sobre opiniones y valores. Permiten descubrir las creencias de los respondientes acerca de sus comportamientos y experiencias.
- 3 Preguntas sobre sentimientos. Que descubren como los respondientes reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones.
- 4 Preguntas sobre conocimientos. Que descubren lo que los respondientes saben acerca de sus mundos.
- 5 Preguntas sobre lo sensorial. Descubren como ven, tocan, gustan y huelen en el mundo que les rodea.
- 6 Preguntas demográficas y de antecedentes. Con las que se obtienen autodescripciones de los respondientes.

Elementos de los marcos interpretativos en la ciencia social

La interpretación de los problemas sociales, puede concebirse como condiciones fundadas y legitimadas por los agentes mediante el lenguaje y no necesariamente, como fenómenos empíricos; esta perspectiva constructivista permite visualizar una concreción simultánea del pensamiento y del lenguaje, siendo este último un mecanismo de construcción de percepciones externas y sensaciones internas en los agentes que permite categorizar y tipificar las

experiencias mediante marcos mentales o interpretativos. A su vez, la construcción y re-construcción de los marcos interpretativos es un proceso dialéctico, como se ha venido sugiriendo a lo largo de este documento, entre las condiciones objetivas y la perspectiva subjetiva de los cuerpos biológicos socializados con intermediación de sus facultades de agencia.

Un marco (frame) es conceptualizado como un esquema de corte interpretativo que constituye el significado de la realidad, por lo que representa más allá de una simple descripción, es por el contrario una construcción específica que da significado a una determinada realidad, predeterminando o estructurando su comprensión. Desde la teoría de movimientos sociales, Goffmann (1974), establece que:

Primary frameworks vary in degree of organization. Some are neatly presentable as a system of entities, postulates, and rules; others -indeed, most others- appear to have no apparent articulated shape, providing only a lore of understanding, an approach, a perspective. Whatever the degree of organization, however, each primary framework allows its user to locate, perceive, identify, and label a seemingly infinite number of concrete occurrences defined in its terms. He is likely to be unaware of such organized features as the framework has and unable to describe the framework with any completeness if asked, yet these handicaps are no bar to his easily and fully applying it. (p. 21)

Estos elementos, permiten sentar las bases para un interés particular en este estudio y que corresponde a la relación que guarda el campo del poder con el campo en estudio, en tanto primer criterio

metodológico de Pierre Bourdieu, mediante lo que se denomina ‘marco interpretativo de política’ (policy frame) entendido como “an organising principle that transforms fragmentary or incidental information into a structured and meaningful policy problem, in which a solution is implicitly or explicitly enclosed” (Verloo, 2005, p. 20).

Con el policy frame, en tanto método, aquellos marcos dominantes o bien aquellos que están en conflicto entre sí se someten al razonamiento de los diferentes agentes inmersos en un campo determinado, es así como el análisis de marcos se puede concebir como “el estudio de los ‘marcos interpretativos’ de política tal y como se utilizan en la (re)construcción y negociación de la realidad por parte de los actores sociales y políticos en sus respectivos discursos” (Bustelo y Lombardo, 2007, p. 20). Se parte de la consideración que un marco de política (ver esquema 3) consiste en manera típica, en un diagnóstico, un pronóstico, una política de representación de ambos y una llamada a la acción, asumiendo que “el diagnóstico (diagnosis) se refiere a la identificación del problema y la atribución de culpa o causalidad. La creación del pronóstico (que trata sobre cómo debe ser tratado el problema) depende de la creación de marcos de pronóstico (prognosis)” (Bustelo y Lombardo, 2007, p. 27).

Esquema 3. Marco de política.



Fuente: Elaboración propia con base en Bustelo y Lombardo (2006).

En esta perspectiva las “preguntas guía” representan las herramientas para el análisis, ya que además de facilitar el análisis comparativo de los marcos, son la base para establecer y discriminar las diferentes dimensiones que permite describirlos y analizarlos. Asumiendo que se trata de un análisis desde una perspectiva cualitativa, las técnicas recomendadas por Bustelo y Lombardo (2007) son:

...análisis de palabras y frases utilizadas repetida y regularmente a lo largo de los textos; análisis de palabras en su contexto; dimensiones de ideas específicas implícitas en los textos; y la organización de ideas en diferentes posiciones dentro de esas dimensiones. (p. 26)

Ahora bien, el procedimiento de categorización de los procesos sociales consta de cuatro pasos: marco interpretativo, proceso de enmarcamiento interpretativo, paquete interpretativo y narración (ver esquema 4). El marco interpretativo se puede concebir como un instrumento de carácter pragmático que permite categorizar y tipificar las experiencias con la intención de orientar la actividad interpretativa del ser humano, quién, en función de su construcción social presenta diferentes marcos interpretativos, los cuales fueron construidos por diversas instituciones (económicas, políticas, familiares, etc.) lo que manifiesta cierta proclividad a reproducir la sociedad o modificarla, al menos parcialmente.

Esquema 4. Procedimiento de categorización de los procesos sociales.

Marco interpretativo.

- Se reconoce la realidad empírica y psicológica.
- Toma de consciencia de sensaciones internas y de las percepciones externas.
- La experiencia mayoritariamente lingüística.
- La percepción es un condicionamiento cultural, educativo, personal, etc.
- Se manipulan las observaciones que contradicen nuestras creencias para asignarles sentido.
- En un conflicto social, las acciones de los agentes giran en torno a la legitimación de los marcos.
- Se tiene y un marco experiencial un marco textual.
- Es una configuración de sentido o visión del mundo empleada por colectivos organizados institucionalmente.
- El esquema (versión individual) es una configuración social de sentido que el individuo construye principalmente a partir de su experiencia.

Proceso de enmarcamiento interpretativo.

- Parcelar percepciones externas y sensaciones internas.
- Adscribir atribuciones a objetos y estados que, por este mismo proceso, son construidos subjetivamente (como resultado del acuerdo intersubjetivo establecido en una comunidad de habla, los considera como verificables).
- El término franja, es instrumentalmente útil para explicar el proceso de enmarcado interpretativo, por que remite a un corte inclusivo, exclusivo y jerarquizador arbitrario de las percepciones y de las sensaciones por parte del agente que lo aplica.
- La parcelación estructura objetos, sensaciones, percepciones y procesos.
- A una franja de conocimiento, se le pretende conceder existencia objetiva en el lenguaje del sentido común mediante el proceso de objetivación.
- Las sensaciones y las percepciones quedan categorizadas en cuanto modeladas, delimitadas en formas, fondos y, consecuentemente, en contenidos.

Paquete interpretativo.

- Conjunto de recursos argumentativos y léxicos empleados en el moldeamiento, a partir de entes diferenciados, a acontecimientos y procesos sociales.
- Actores presentan e instrumentalizan paquetes interpretativos en competición que pueden ser legitimados, revisados o desechados.
- Todo consta de argumentos y de recursos simbólicos para aumentar su poder de persuasión.

Narración.

- Los constructos producidos tendrán una configuración discursiva y narrativa.
- Los problemas políticos tienen un comienzo, un desarrollo y un final e involucran el cambio y la transformación.
- Queda instrumentalizado tanto el conocimiento científico como el no científico.
- En la narración problematizadora, se construyen causas (diagnósticos) y consecuencias (predicciones) certificadas como empíricamente verificables de los problemas.
- Se adquiere una comprensión adecuada de las cosas cuando se identifican los propósitos o motivos de una persona o grupo y vincula aquellos propósitos a sus acciones.

Fuente: Elaboración propia con base en Cuvardic (2001, pp. 2-10).

En el proceso de enmarcamiento interpretativo, se tiende a generalizar aquellas sensaciones y percepciones de los cuerpos biológicos socializados con carácter recurrente y que bajo otra mirada serían no generalizables. En concordancia con el marco teórico, los cuerpos biológicos socializados ocupan una posición relacionalmente con las fuerzas de un campo, capitales y habitus que poseen, existiendo en ellos esquemas de interpretación pre-configurados por dichas condiciones pero que pueden ser re-configurados por su capacidad de agencia y, es con dichos esquemas producto de un proceso objetivado, que interpretan su realidad a partir de definiciones producidas subjetivamente.

Ante la pertenencia de paquetes interpretativos diferentes por parte de los actores o agentes en un determinado campo, se construirán objetos diferentes ante los mismos estímulos externos, lo que los llevará a construir narrativamente una determinada propuesta de acción, donde se presenta una configuración narrativa (los informes científicos, las distribuciones estadísticas de encuestas de opinión, indicadores económicos) o bien una configuración narrativa (implícitas o explícitas, son las tradiciones, propuestas de políticas públicas, leyes, discurso histórico de los Estado-nación), en esta última, toda “acción social, desde la mediación internacional hasta actividades organizacionales se interpreta como una narración” (Cuvardic, 2001, p. 10).

Las ventajas de utilizar el análisis de marcos interpretativos radican en: la clasificación de marcos mayores o menores, pero sobre todo en la captación de sus matices característicos; la oportunidad

de incrementar la reflexión sobre los denominados “prejuicios conceptuales” que pueden modificar o adaptar los discursos políticos escondiendo incoherencias en el diseño de políticas públicas; adoptar un estudio de corte construccionista al presuponer que los problemas políticos son construidos y que de manera implícita se tienen múltiples interpretaciones en competición donde las soluciones de corte política están inmersas en la representación misma del problema y; finalmente, favorecer un proceso de deconstrucción que se presenta al manejar conceptos abiertos, al establecer preguntas guía (más relativas que absolutas) y al no cerrar desde el inicio del análisis las posibilidades de codificación con lo que provee de una mayor libertad y flexibilidad de interpretaciones (Bustelo y Lombardo, 2007, pp. 30-32).

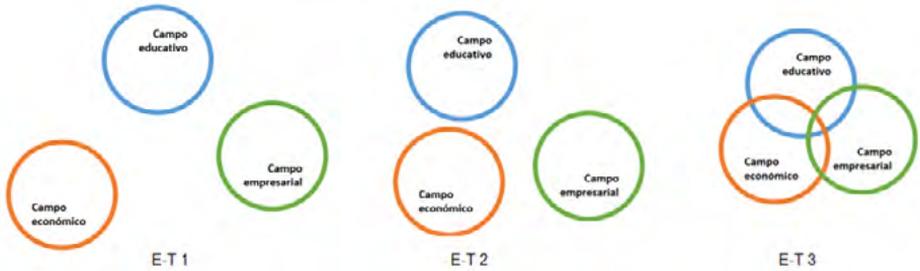
Reflexiones finales

Si bien el modelo de aproximación presentado líneas arriba provee una articulación teórico-metodológica sustentada en la perspectiva sociológica de Bourdieu y el método comparado para el estudio de la subjetividad, es importante tener presente la importancia que reviste la espacio-temporalidad y la relación que guardan las herramientas analíticas, así como su correspondiente interpretación. En primera instancia, la fase de yuxtaposición y la comparación como consecuente tienen elemento la peculiaridad de sobreponer los objetos de estudio con la finalidad de contrastarlos, sin embargo, es preciso reconocer que los campos sociales elegidos por el investigador están sujetos a una espacio-temporalidad particular

que de alguna manera tendrá sus repercusiones, en mayor o menor medida, en la interpretación o explicación del fenómeno a investigar.

Para ejemplificar lo anterior, se partirá de la figura 5, en la que de manera ilustrativa se presentan tres campos para posible análisis: el educativo, el económico y el empresarial. Si se considera una espacio-temporalidad 1, puede suceder que el investigador solamente tenga interés en estudiar el campo educativo por ejemplo, considerando que los otros campos no intervienen en dicho estudio, es decir, puede presuponer que el campo educativo goza de determinada “autonomía” y recibe poca influencia de los otros campos; sin embargo, en la espacio-temporalidad 2, se observa una influencia de campo económico respecto al campo educativo y viceversa, esta consideración evidentemente establecerá condiciones diferenciadas que alterarán la interpretación o explicación previa en el estadio anterior; más aún, en el tercer estadio, se observa que los campos se yuxtaponen, lo que significa, al menos parcialmente una influencia mutua que resignificarás las interpretaciones de los estadios anteriores.

Esquema 5. Distribución de los campos en diferente espacio-temporalidad.



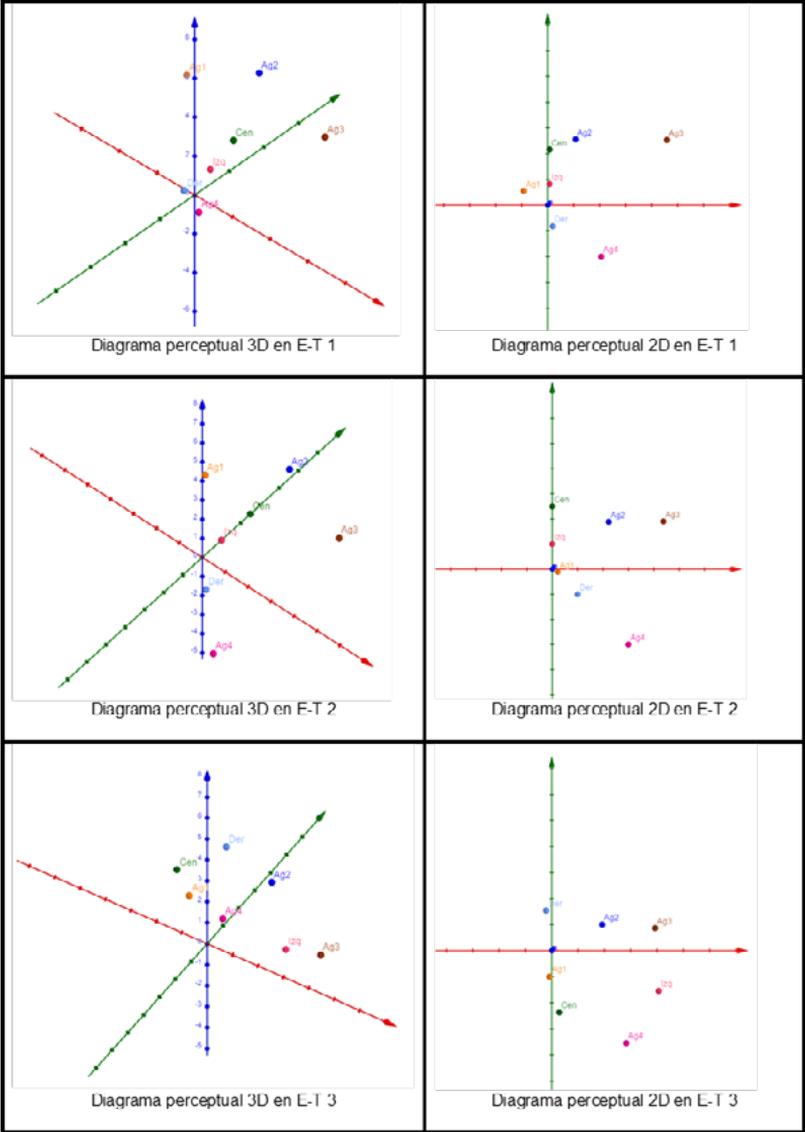
Fuente: Elaboración propia.

Se podrá observar entonces, que la espacio-temporalidad juega un papel importante, toda vez que tal como lo refiere Guerrero (2020), dependiendo el campo social bajo análisis, los capitales se pueden transformar en habitus o incluso en disposiciones y viceversa, todo en función de la perspectiva fijada por el investigador. Esta condición evidentemente incide en la determinación del volumen y estructura de capital, las trayectorias sociales y la correspondiente construcción de las clases analíticas y, en consecuencia, sobre la interpretación de otros conceptos tales como doxa, histéresis, illusio y estrategias de reproducción entre otros ya abordados anteriormente.

Para profundizar en lo anterior, el análisis de clúster permite la construcción de clases sociales a partir de los criterios establecidos por el investigador y, a través del ACM, se puede establecer la relación entre individuos (o clases sociales) y su correspondiente habitus (o habitus de clase) sin embargo, es preciso tomar en consideración dos situaciones:

- a. Como ya se ha revisado a lo largo de este artículo, la construcción analítica de las clases precisa el reconocimiento de la trayectoria social de los agentes en conjunto con la determinación del volumen y estructura de capital, sin embargo, representa todo un reto en términos metodológicos lograr dichas representaciones. En el esquema 6, se presentan tres espacio-temporalidades diferentes (E-T 1, E-T 2 y E-T 3) cuya intencionalidad es mostrar (mediante una simulación) la influencia de las trayectorias sociales de los agentes (Ag1, Ag2 y Ag3 de manera ilustrativa) y su correspondiente habitus (representado como un voto por izquierda, centro o derecha solo de manera ilustrativa).

Esquema 6. Distribución de los campos en diferente espacio-temporalidad.



Fuente: Elaboración propia.

- b. El uso del ACM presenta, con sus variantes de acuerdo con el software utilizado, su reducción en dos dimensiones (2D) para generar los diagramas perceptuales y aunque es posible su reducción a tres dimensiones (3D) no siempre resulta sencilla su visualización e interpretación, por lo que comúnmente el investigador selecciona un diagrama perceptual en 2D. En la figura 6, se ilustran un diagrama 3D y su correspondiente visualización 2D (vista superior) en tres espacio-temporalidades diferentes, se puede identificar en primera instancia que al seleccionar un diagrama 2D puede tener errores en la interpretación toda vez que una cercanía aparente en 2D puede ser mayor (incluso menor) que en 3D y, por otra parte, sigue latente la interpretación en función del espacio-tiempo en el que el investigador ha construido el dato y su correspondiente interpretación.

Se ha revisado a lo largo de este documento un modelo de aproximación para la interpretación y/o explicación de un objeto de estudio determinado a partir de la concreción de una apuesta teórico-metodológica robusta al incorporar la teoría de la economía de las prácticas sociales de Bourdieu, el método comparado y las técnicas de análisis multivariante, pero de igual manera se han establecido algunos inconvenientes sobre las herramientas analíticas y los posibles sesgos asociados. Sobre todo, en el caso de reconocer las trayectorias sociales y su inherente relación con una espacio-temporalidad particular, así como la reducción a 2D en los diagramas perceptuales, lo que sin duda permitirá guardar una sana distancia

respecto a las conclusiones que el investigador haya obtenido al emplear tales herramientas analíticas.

De acuerdo con lo anterior, las trayectorias sociales de los agentes juegan un papel primordial en la construcción de las clases sociales, lo que implica reconocer tanto la espacio-temporalidad en la que los agentes conforman su estructura de lo vivido en función de las condiciones objetivas que rigen en ese momento específico cómo su relativa intervención para modificar en la conformación y reconformación de las estructuras objetivas a partir de su capacidad de agencia. Este proceso genera, a la larga, un dinamismo en el propio campo y, por consecuencia, en los capitales que están en juego y en la correspondiente producción de subjetividad, propiciando de esta manera que el proceso referido sea de carácter dialéctico.

Sin embargo, es preciso recordar que los diagramas de percepción obtenidos a través del ACM son ilustraciones “estáticas” que, si bien que representan la relación entre las variables analíticas o categorías interpretativas seleccionadas por el investigador, imposibilitan rescatar a través de ellas las trayectorias sociales de los agentes. Esta situación no es menor y si bien representan una muy buena opción para la construcción del dato también inhiben, en cierta medida, una concepción de dinamismo propio en los campos.

Por otra parte, la apuesta teórica de Bourdieu puede ser acreedora de diversos adjetivos tales como: relacional, sistémica, reflexiva, dialéctica, contextual, evolutiva, histórica, dinámica y comparada entre otros. Ya se ha versado sobre el dinamismo líneas arriba, pero

respecto a la perspectiva comparada, las etapas de la yuxtaposición y la comparación demandan tomar en consideración ya no solo la espacio-temporalidad de un campo, sino también aquellas que son inherentes a los campos necesarios de acometer de acuerdo con los intereses del investigador.

Luego entonces al abordar la construcción del objeto de estudio y, posteriormente, del dato, se reconoce la importancia que implica el dinamismo y la yuxtaposición de los campos toda vez que precisa un reto para el investigador donde la espacio-temporalidad juega un papel preponderante, sobre todo en el momento de recuperar aquellas herramientas analíticas que permitan rescatar dicha construcción.

Si bien el abordaje teórico no representa un problema mayúsculo toda vez que la apuesta sociológica de Bourdieu es robusta, las herramientas analíticas no están a la altura y pueden, bajo una mirada errática, inhibir la comprensión de diversos conceptos presentes en las investigaciones empíricas, tales como la conversión de capitales, las estrategias de reproducción, la catalogación de capitales, habitus y disposiciones entre otros, que al estar descontextualizados de los diversos campos que coexisten en el espacio social, interferirán en su interpretación, comprensión y explicación.

Referencias

- Altamirano, M., & Martínez, A. (2011). El método comparado y el neo-institucionalismo como marco metodológico para la investigación en ciencias sociales. *Mundo Siglo XXI, revista del CIE-CAS-IPN*, 7(25), 55-63. <http://www.mundosisigloxxi.ciecas.ipn.mx/pdf/v07/25/05.pdf>
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica*, 28(80), 259-278. <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n80/v28n80a9.pdf>
- Asensi, V., & Parra, A. (2002). El método científico y la nueva filosofía de la ciencia. *Anales de documentación*, (5), 9-19. <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2251/2241>
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Instituto Tecnológico de Ciudad Cuauhtémoc.
- Baker, D., & Wiseman, A. (2005). *Tendencias globales en política educativa. Perspectivas internacionales sobre educación y sociedad* (Volumen 6). Elsevier.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Editorial Herder.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. (Emotional competences). *Educación XXI*, (10), 61-82. <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bohm, D. (1980). *La totalidad y el orden implicado*. Kairós.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital en Sociológica. *Revista el departamento de sociología*, VI(5). <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/0503.pdf>.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo S. A.

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000a). *Cosas dichas*. Gedisa Editorial
- Bourdieu, P. (2000b). *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. (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Editorial Gustavo Gili.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Siglo Veintiuno Editores
- Brown, J. (2003). La equidad: asignatura pendiente del nuevo milenio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(2), 5-12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27033201>
- Bustelo, M., & Lombardo, E. (2007). *Políticas de igualdad en España y Europa. Afinando la mirada*. Grupo Cátedra.
- Caïs, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo. Colección Cuadernos metodológicos núm. 21*. Centro de investigaciones sociológicas.
- Calvo de Mora, J. (2012). Políticas educativas basadas en el control de la subjetividad de la población escolar. *Praxis educativa*, XV(15), 80-103. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n15a11mora.pdf>
- Camarena, M., Saavedra, M., & Ducloux, D. (2015). Panorama del género en México: situación actual. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(2), 77-87. <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105344265008.pdf>

- Carnoy, M., y Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. Guest Editorial Essay. *Comparative Education Review*, 21(1), 1-9. <http://www.jstor.org/stable/10.1086/324053>
- Cassirer, E. (1967). *Antropología Filosófica. Introducción a una Filosofía de la Cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Castrejón, J., Cantero, M., & Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 339-362. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924005.pdf>
- Cerón, A. (2012). Habitus y capitales: ¿Disposiciones o dispositivos sociales? Notas teórico-metodológicas para la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (4), 68-82. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/53/168>
- Cerón, A. (2016). Réplica a El desafío de las políticas educativas de subjetividad de Juan Carlos Tedesco. Una propuesta de la integración de los procesos de subjetivación. *RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(2), 44-63. http://revista.religacion.com/assets/ceron_martinez.pdf
- Cerón, A. (2017). Sobre la (in)utilidad de la razón filosófica en el contexto de la razón educativa. *Eikasia. Revista de filosofía*, (73), 215-235. <http://revistadefilosofia.com/73-12.pdf>
- Cervini, R. (2002). Desigualdades Socioculturales en el Aprendizaje de Matemática y Lengua de la Educación Secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 135-158. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n2_1.htm
- Collier, D. (1994). El método comparativo: dos décadas de cambios. En G. Sartori, & L. Morlino. *La Comparación en las Ciencias Sociales* (pp. 51-79). Alianza Editorial.

- Comte, A. (1980). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Alianza editorial.
- Cortés, F. (2010). Reseña de ¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultado de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008) de Carlos Muñoz Izquierdo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 621-626.
- Cuvardic, D. (2001). Los marcos interpretativos en la ciencia social. *Revista Reflexiones*. 80(1), 1-16. <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11271>
- De Hoyos, R., Martínez, J., & Székely, M. (2010). Educación y movilidad social en México. *Opción*, 33(84), 664-697. <https://www.redalyc.org/journal/310/31054991024/html/>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Duart, J. (1999). *Ética. La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Paidós.
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. FCE.
- Fericgla, J. (2011). *Cultura y emociones. Manifiesto por una antropología de las emociones*. Societat d'Etnopsicologia Aplicada i Estudis Cognitius.
- Fernández, A. (2008). El primer positivismo. *Conflicto social*, 0(0), 25-40. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20140715044732/fernandez01.pdf>
- Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Educación*, 35(1), 1-36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44018789001>
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Flórez, C. (2013). La existencia y el estertor: Una posibilidad filosófica en la obra de Arthur Schopenhauer. *Hybris. Revista de Filosofía*, 4(1), 105-146.

- García Inda, A. (1997). *La violencia de las formas jurídicas*. Cedecs Editorial S. L.
- Gargallo, L., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F., & Ross, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1).
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Standford Unity Press.
- Gil, M. (2008). Género y educación, comentario al ensayo de Acker. Proyecto Social: *Revista de relaciones laborales*, 12(12), 103-119. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3005732.pdf>
- Giménez, G. (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. <http://132.248.35.37/IISSamples/Default/cultura/Gimenez/BOURDIEU.htm>
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S.A.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Northeastern University Press.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica. Clínica Teórica y Práctica*, 1(2). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815129.pdf>
- Gómez-Chacón, I. (2002). Afecto y aprendizaje matemático: causas y consecuencias de la interacción emocional. En J. Carrillo (Ed.), *Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de las matemáticas* (pp. 197-222). Universidad de Huelva.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel* (Tomo 4). Edición crítica de Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Era.

- Guerrero Azpeitia, L.A. (2020). Capitals, habitus and dispositions of university professors. An approximation from their academic careers. *Religación*, 5(25), 117-131. <https://doi.org/10.46652/rgn.v5i25.672>
- Guerrero Azpeitia, L.A. (2022). Yuxtaposición, trayectorias sociales y la construcción del objeto de estudio. Reflexiones metodológicas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 13(19), 52-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8517292>
- 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/k01-08.htm>
- Hair, J., Anderson, R., Tathan, R., & Black, W. (1999). *Análisis multivariante* (5ª Edición). Prentice Hall Iberia.
- Hegselmann, R. (1996). La concepción científica del mundo, el círculo de Viena: Un balance. En R. Cirera, A. Ibarra, & T. Mormann (Eds), *El programa de Carnap: Ciencia, lenguaje y filosofía* (pp. 111- 148). Ediciones del Bronce.
- Huerta, J. (2012). El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile, ¿La desigualdad por otras vías? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 65-88. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023076004>
- James, W. (1912). *Essays in radical empiricism*. Longmans. Green and Co.
- Joy, D. (2008). Policy Research and the Sociology of Education. Contributions to Understanding the Experiences of Marginalized Populations. *Journal of Thought*, 43(3-4), 9-20. <https://doi.org/10.2307/jthought.43.3-4.9>
- Jódar, F., & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para el análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381-404.

- Jung, C. (1949). *Psicología y religión*. Paidós
- Kant, M. (1972). *Crítica de la razón pura*. Editorial Porrúa.
- Lee, J., & Shute, V. (2010). Personal and Social-Contextual factors in K-12 Academic Performance: An integrative Perspective on Student Learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185-202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471>
- León, J.A., Solari, M., Olmos, R., & Escudero, I. (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 13-42. <https://revistas.um.es/rie/article/view/115381>
- Levin, R., & Rubin, D. (1996). *Estadística para administradores*. Prentice Hall Hispanoamericana.
- Lingard, B., & Rizvi, F. (1998). Globalisation and the fear of homogenisation in Education. *Change: Transformations in Education*, 1(1), 62-71. <http://web.iaincirebon.ac.id/ebook/moon/Globalization/j.1741-5446.2000.00419.x.pdf>
- López, C. (2014). *Instituciones, inequidad y sistema de privilegios en México. Un estudio sobre el origen y las causas del atraso, el subdesarrollo y la deficiente democracia*. Ediciones Gernika.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IPE UNESCO
- López, M. (2013). Ética profesional y complejidad. Los principios y la religión. Ética profesional en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 35(142), 43-52 <http://www.scielo.org.mx/pdf/pere-du/v35n142/v35n142a20.pdf>
- Lozano, J. (1999). *Ética y empresa*. Ed. Trota.
- Mardones, J., & Ursua, N. (1999). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Ediciones Coyoacan.

- Marmolejo, F., & Puukka, J. (2006). *Supporting the contribution of higher education to regional development: lessons learned from an OECD review of 14 regions throughout 12 countries*. UNESCO
- Mascareño, A. (2008). Communication and Cognition. The Social Beyond Language, Interaction and Culture. *Integr Psych Behav*, 42(2), 200-207. <http://doi.org/10.1007/s12124-007-9046-3>
- Maturana, H., y Varela, F. (2004). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria.
- Melero, N. (2010). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: Una aproximación al concepto de género. *Barataria. Revista Castellano-Manchega*, (11), 73-83.
- Mosen, L., Vidovich, L., & Chapman, A. (2008). Students at educational risk: dilemmas in policy and practice. In P.L. Jeffery (Ed.), *AARE 2007 Conference—Fremantle* (Fremantle, Western Australia ed., Vol. N/A, pp. 19 pp). Australian Association for Research in Education.
- Mungaray, A., & Sánchez, M. (1993). Movilidad y educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, (85), 1-5. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista85_S1A3ES.pdf
- Núñez Ladeveze, L. (1985). Sobre el uso de conceptos comprensivos en Ciencias Sociales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (29), 43-83. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/250534.pdf>
- Muñoz Izquierdo, C. (1981). El papel de la educación en el desarrollo económico y social. Una perspectiva. *Revista de la Educación Superior*, X(37). <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res037/txt2.htm>
- Murillo, F., y Román, M. (2016). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1). <https://doi.org/10.15366/riece2008.1.1.001>

- Olivera, C. (2013). La educación comparada: hacia una teoría fundamental. En J.C. López-Velarde (Coord.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 239-258). Plaza y Valdez Editores.
- Olivares, E. (2015, 17 de marzo). La educación superior dejó de ser opción para la movilidad social: especialista. *Periódico La Jornada*. <http://www.jornada.unam.mx/2015/03/17/sociedad/035n-1soc>
- Ortner, S. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power and the Acting Subject*. Duke University Press.
- Páramo, V. (2010). El eterno dualismo antropológico alma-cuerpo: ¿Roto por Laín? *Thémata. Revista de filosofía*, (46), 563-569. http://institucional.us.es/revistas/themata/46/art_53.pdf
- Pasek de Pinto, E., & Matos de Rojas, Y. (2006). Cinco paradigmas para abordar lo real. *Telos*, 8(1), 106-121. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318655008>
- Paulston, R. (2013). Representación de paradigmas y teorías en educación comparada. En J.C. López-Velarde (Coord.), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 211-237). Plaza y Valdez Editores.
- Pérez, N. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el docente académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22)
- Peters, M., & Besley, T. (2010). Education policy in the age of knowledge capitalism. En B. Pusser, I. Ordorika, & K. Kempner (Eds), *Comparative Education. Second edition* (pp. 15-23). Pearson Learning Solutions.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Editorial Tecnos.

- Popkewitz, T. (1996). El estudio de la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. En M. Pereyra, J. García, A. Gómez, & M. Beas (Comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 119-167). Ediciones Pomares.
- Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15508109.pdf>
- Potts, P. (2010). El lugar de la experiencia en investigación en educación comparada. En M. Bray, B. Adamson, y M. Mason (Comp.), *Educación comparada. Enfoques y Métodos* (pp. 93-116). Springer
- Radford, L. (2014). De la teoría de la objetivación. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 132-150. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4848522.pdf>
- Ramírez, Z. (2013, 13 de octubre). El drama de la (in) movilidad social en México. *Forbes México*. <http://www.forbes.com.mx/el-drama-de-la-in-movilidad-social-en-mexico/>
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educación Pedagógica comparada*, (3), 61-75.
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Simola, H. (2002). Shoots of revisionist policy or just slow readjustment? The finnish case of educational reconstrucción. *J. Education Policy*, 17(6), 643-658. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093022000032292>
- Rincón, S., Silva, N., Gaiot, M., Urdaneta, A., & Machado, H. (2001). El enfoque empírico-inductivo y los problemas de la investigación social en Venezuela. *Telos*, 3(2), 97-116. <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1958/3325>

- Rojas, M., & Navarrete, Z. (2010). Educación Comparada; reflexiones para la construcción de una metodología de investigación. En *Educación Comparada* (pp. 53-66). Planea
- Salas, M. (2005). La explicación en las ciencias sociales: consideraciones intempestivas contra el dualismo metodológico en la teoría social. *Reflexiones*, 84(2), 51-60. <http://www.redalyc.org/pdf/729/72920803004.pdf>
- Sánchez, M., Fernández, P., Montañés, J., y Latorre, J. (2008). *¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres*. Educational & Psychology I+D+i and Editorial EOS.
- San Martin, B., y Tirso, M. (2010). Perfiles de desempeño en Matemática, según habilidad cognitiva por nivel socioeconómico en estudiantes chilenos de enseñanza municipal. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-17. <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-baltra.html>
- Sartre, J. (1999). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. Editorial Alianza
- Sartori, G. (1994). Comparación y método comparado. En G. Sartori, & L. Morlino (Comp.), *La comparación en las Ciencias Sociales* (pp. 29-49). Alianza Editorial.
- Schriewer, J. (1990). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. *Revista de educación*, (ext), 77-127. Ministerio de educación y ciencia.
- Schriewer, J., & Pedro, F. (1993). *Manual de educación comparada* (vol. II). Teoría, investigaciones, perspectivas. Promociones y publicaciones universitarias.
- Schriewer, J. (1997). Sistema mundial y redes de colaboración: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Educación y ciencia. Nueva época*, 1(15), 21-58.

- Shahjahan, R. (2012). The roles of international organizations (IOs) in globalizing Higher Education Policy. En J. Smart, & M. Paulsen (Eds), *Higher Education: Handbook of theory and research* (volume 27) (pp. 369-407).
- Slater, D. (1996). La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-sur: Imaginaciones desafiantes de lo global. En M. Pereyra, J. García, M. Beas, & A. Gómez (Comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 437-463). Ediciones Pomares.
- Sen, A. (1979). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza económica.
- Talavera, E., y Pérez-González, J. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, (40), 92-112. http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/38141094.html
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Education Policy and the politics of change*. Routledge
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(123), 555-572, <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a03v34123.pdf>
- Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Editorial Siglo XXI.
- Toulmin, S. (1996) Cambiar las instituciones a través de la participación: Elitismo y democracia entre las ciencias. En M. Pereyra, J. García, M. Beas, & A. Gómez (Comp), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 437-463). Ediciones Pomares.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* FCE.
- Uribe, C., Vásquez, S., & Pardo C. (2006). Subsidiar y segregar: la Política de estratificación y sus efectos sobre la movilidad social en Bogotá. *Papel Político*, 11(1), 69-93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77716566004>

- Ulin, R. (1990). *Antropología y teoría social*. Siglo XXI editores
- Vélez, R., Campos, R., & Huerta, J. (2013). *Informe de movilidad social en México 2013. Imagina tu futuro*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias
- Verloo, M. (2005). Mainstreaming gender equality in Europe. A critical frame analysis approach. *The Greek Review of Social Research*, 117, 11-34. <https://doi.org/10.12681/grsr.9555>
- Vila, N. (2013). *El análisis de escalamiento multidimensional*. Universitat de València. Depto de Dirección de empresas “Juan José Renau Piqueras”
- Vulliamy, G., (2010). Educational Reform in a Globalised Age: What is globalisation and how is it affecting Education worldwide? 《幼兒教保研究》 5(期), 1-16. <https://doi.org/10.6471/JECEC.201010.0001>
- Wacquant, L. (2005). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática*. Gedisa.
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa
- Weiler, H. (2005). Part 1 Ambivalence and the politics of Knowledge: The struggle for change in German. *Higher Education. Higher Education*, 49(1), 177-195. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-2921-7>
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), 134-148. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/29175/27123>
- Wilson, M. (2010). The re-tooled mind: How culture re-engineers cognition. *Social Cognitive & affective Neurosciencie*, (5), 180-187.
- Yang, L. (2010). La comparación de políticas. En M. Bray, B. Adamson, y M. Mason (Comp.), *Educación comparada. Enfoques y Métodos* (pp. 295-320). Springer.

- Yaschine, I. (2013). *Movilidad Social, pobreza crónica y trabajo: reflexiones en torno al análisis de la reproducción de desventaja en hogares en pobreza*. Documento de trabajo. UNAM.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de agencia. Ética profesional en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 35(142), 6-14. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a16.pdf>
- Zabludovsky, G. (1997). Subjetividad y sociología. En *el ágora*, 2 (pp. 3-28). Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. <https://acortar.link/qli4vQ>



Religación

Press

Ideas desde el Sur Global



Religación
Press



ISBN: 978-9942-642-94-3



9 789942 642943