

## EL *HABITUS* EN LA CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE EGRESADOS DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ISCEEM

---

MA. GUADALUPE LAURENT LUNA

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

**RESUMEN:** La ponencia se construye a partir de la investigación concluida titulada “Trayectorias académicas y laborales de egresados del programa de Maestría en Ciencias de la Educación, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)”, en la cual se consideró para su análisis a 18 egresados, a quienes se les aplicó un cuestionario, seleccionando a cuatro de ellos, para realizar entrevistas a profundidad; el referente teórico lo constituye la Teoría Estructural Constructivista de Pierre Bourdieu, particularmente, como herramientas analíticas las nociones de agente, *habitus*, y capital cultural.

El objetivo que guió la investigación fue, analizar cómo se construyen las trayectorias académicas y laborales de los egresados del programa de Maestría en Ciencias de la Educación, del ISCEEM.

En la ponencia se analiza cómo el *habitus* participa en la construcción de trayecto-

rias, alude también al concepto de formación, en donde este proceso no se limita al espacio escolar, sino que en él intervienen un sin número de situaciones que inciden en la construcción de representaciones sobre sus prácticas; asimismo, se retoman experiencias del posgrado en la conformación de capital cultural.

La noción de trayectoria, no se toma en el sentido lineal que la reduce a una secuencia cronológica de acciones; sino, como esa “construcción” y “reconstrucción de experiencias, de una trama de situaciones diversas que se viven y conllevan encuentros y desencuentros con nuestras significaciones; en este sentido, las trayectorias se construyen en un proceso relacional, son complejas y se representan como “fractales”.

**PALABRAS CLAVE:** Formación, trayectoria, *habitus*, posgrado y capital cultural.

### Introducción

La ponencia da cuenta del entretejido relacional en el que se construyen las trayectorias académicas, tomando como referente, la experiencia de formación en el posgrado, en ésta se hace énfasis del juego central del *habitus*.

Es una investigación de carácter empírico en tanto se consulta la fuente directa en campo lo que no limita el ejercicio interpretativo, en la forma de abordar el análisis del entramado conceptual con relación a los propios datos empíricos; es decir, se hace un esfuerzo por ser coherente metodológicamente con la teoría bourdiana, la cual rechaza todo tipo de dicotomías en las ciencias sociales y acepta la complementariedad metódica.

## Desarrollo

### 1 *Habitus* primario y trayectorias

De los 18 egresados considerados en la investigación, el que tiene la mayor antigüedad en el servicio educativo, corresponde a 13 años y el de menor es de 5 años. El mayor porcentaje se concentra en 8 años de antigüedad (17%). El grueso de la población, fluctúa entre 6 a 11 años, se aprecia así, a una población de profesores maestrantes joven en el posgrado.

Los egresados reconocen que en su trayectoria, quienes han logrado ascensos laborales, ha obedecido más a tener relaciones “clave”, sea con autoridades educativas o sindicales, donde las reglas “explícitas” del juego para los ascensos, como la preparación, quedan de lado; más bien, operan las reglas de juego de poder. Un egresado comenta:

“En los años que llevo de servicio he tratado de que se me considere para algún puesto directivo, creo tener el perfil y la preparación, por eso además de la maestría en ISCEEM, estudié la de Administración en la Normal de Chalco, para que no hubiese la excusa de que no supiera administración escolar; pero nada, por más solicitudes que hago, llegan otros, que ni perfil tienen, hasta recién egresados fueron considerados, sólo por haber participado en política o en acciones sindicales, de nada sirven las quejas que directivos hayan señalado por su bajo desempeño y falta de compromiso, se les premia, en lugar de sancionarles y dar oportunidad de ejercer esos espacios a personas que cuenten con las competencias para hacerlo” (EC:08).

En la expresión, se nota el desencanto que hay en la egresada, al identificar las reglas de juego para participar y lograr su meta, pero sus “disposiciones” no le permiten ser partícipe de ese tipo de juego, por lo que su “*habitus*”<sup>1</sup> se interpone para conseguir su meta a través de esas reglas que reprueba.

Es interesante valorar que de los cuatro egresados entrevistados, dos cuentan con el grado de maestro, dos laboran en educación básica y dos en educación superior, pero es coincidente el reconocer que para lograr un ascenso se toman en consideración más las relaciones que la preparación.

Para Bourdieu (1996), las representaciones se construyen a partir de una estrecha relación entre el espacio social y el sujeto como entidad individual. Para explicitar esta forma de relación o articulación, retoma el concepto de *habitus*; menciona “hablar de *habitus* es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo es social, a saber, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada” (Bourdieu, 1995: 87).

El *habitus* a la vez, se crea a partir de las condiciones sociales preestablecidas con las que un agente se enfrenta en su situación singular; “es una estructura reestructurante”, en tanto genera y se genera en la práctica; surge de la historia y hace historia; “a través del *habitus* tenemos un mundo de sentido común, un mundo social que parece evidente” (Bourdieu, 1996:135).

Así, la historia personal se teje en íntima relación con la historia social en la que participamos, construyendo representaciones de diversa índole con relación a las prácticas y actuaciones en un oficio. Los egresados entrevistados, reconocen que en su trayectoria académica han tenido de manera directa la influencia familiar, tres de ellos de su padre y uno de su madre, donde se fundamentan ciertos principios de actuación.

“Soy maestro por mi mamá, ella quería que yo fuera maestro, pero la Normal me desilusionó, nada que ver con las expectativas que traía, por eso decidí estudiar la universidad y me encantó, otro mundo. Mamá me leía diariamente unos párrafos de libro y tenía que comentar lo leído, no era fácil pues mi familia es extensa y el espacio físico era muy pequeño, pero se daba tiempo de todo, por ella tengo el gusto de la lectura” (EA, 08).

El egresado da el crédito de su disciplina lectora a su madre y no a la escuela, por el contrario, a la escuela le reprocha el fomentar un sentido dependiente; asimismo, la diferencia que comenta con relación a las instituciones de formación inicial en las cuales estudió, obedecen a sus expectativas profesionales que fortalecen o limitan prácticas personales de un estilo definido; lo que le seduce de las prácticas universitarias, es el grado de autonomía que le confieren al alumno en su formación y critica la formación normalista por el acentuado espíritu de dependencia tanto a las normas como a un sin número de “reglas”

que no le permiten fortalecer su seguridad y mucho menos, la habilidad de toma de decisiones, cuando éste tendría que ser central, cuando hablamos de docentes en formación. Este sentir, abre un interesante objeto de estudio, que no se desarrolla en este momento y que se ha abordado desde otras miradas por académicos destacados; sin embargo, para este estudio, lo que se deja ver, es que la búsqueda de prácticas libertarias tiene una relación directa con tratar de escapar de las prácticas de dependencia que se fomentaron en el seno familiar, desde el hecho de determinar una carrera. Son estas representaciones, entre muchas otras, las que entran en la conformación de un *habitus*.

Otra egresada comenta: “Papá fue determinante en mi vida académica, él utilizaba mucho el diálogo, platicaba diario conmigo, todo lo que me decía me parecía maravilloso, era muy abierto y comprensivo, me hablaba mucho de su experiencia en la ciudad al trabajar como ayudante de un doctor en una farmacia -aunque él no tenía más que la primaria - y de ahí nació mi gusto por las ciencias naturales, lamentablemente no terminé la carrera de QFB por razones económicas., siempre me impulsó a alcanzar metas. Le admiro por que siendo ocho de familia, a todos nos dio escuela, somos tres profesionistas, pero soy la única con posgrado. Papá siempre fue mi motivación, estudié el posgrado por él, fue un reto darle esa satisfacción aunque ya no estaba aquí” (ED: 08).

La serie de disposiciones que vamos generando a través de las relaciones interpersonales y de nuestras prácticas, en este caso, familiares (*habitus* primario), generan una visión con relación al contexto y el mundo, es a partir de estas disposiciones con las cuales actuamos y nos desarrollamos, algunas se fortalecen, pero otras se modifican cuando elegimos nuevas formas de actuación al construir el *habitus* secundario en el que intervienen acciones escolares.

## 2. Expectativas de formación en el posgrado

Si bien, la propuesta curricular del programa de Maestría en Ciencias de la Educación, plantea intenciones de formación explícitas, su concreción depende de los sujetos que intervienen en la acción educativa y del contexto mismo en el que se desarrolla, por lo cual se consideró importante recuperar algunas de las vivencias significativas en el posgrado que de acuerdo a la opinión de egresados, impactaron la conformación de sus trayectorias laborales o académicas.

Con relación al interés de cursar el posgrado en el ISCEEM, uno de los egresados comenta:

“El interés personal por el posgrado, principalmente “fue la búsqueda de mí mismo” lo más interesante fue que “no me encontré”, pero me abrió un panorama más amplio en el que las dudas se hicieron más grandes.

Elegí estudiar en el ISCEEM porque no había otra opción en la región, “buscaba cosas” algo que hacer y elegí a esta institución; sin embargo, la maestría me movió todo, fue para mí como un volver a empezar, fue como darme cuenta que todo lo que sentía tener seguro, de repente tambaleara ante mi propio cuestionamiento” (EA-08).

El comentario anterior muestra cómo algunos estudiantes eligen estudiar el posgrado, sin conocer el programa de estudios que se ofrece, ni el perfil profesional que en este se propone; más bien, obedece a otros factores como la cercanía a su domicilio o en el caso de la modalidad escolarizada, también influye el ser becario o lo que actualmente se conoce como el tener la plaza comisionada.

Estudiar la maestría, si bien, es una elección, no necesariamente está relacionada al interés de obtener un nivel superior de formación, o de fortalecer conocimientos que le apoyen en el área de desempeño laboral, en ocasiones influye el deseo de obtener un mejor salario y reconocimiento social, o como el caso que se expone, es circunstancial; pero desde una visión relacional como la que obliga la teoría de campo de Bourdieu, no hay decisiones aisladas, todas tienen un por qué y un para qué, aunque no las explicitemos, el “buscar cosas” como menciona el egresado, le llevó a vivir una experiencia de aprendizaje que hoy le da elementos – desde su propia opinión- de mayor movilidad en el campo profesional, no tanto salarial o de categoría, pero sí con relación a su desempeño laboral y ante la visión del campo educativo.

La expresión de que el programa de maestría le “movió todo”, es una afirmación fuerte, habla de impacto, refiere posicionarse en la incertidumbre, en el replanteamiento de las propias concepciones, pero también, en cuestionar la propia formación y función que se desempeña; en este sentido, se reflexiona con relación a la posición que se tiene en el campo educativo y el compromiso que se tiene en el mismo, prueba de ello, es el comentario siguiente:

“Reconozco que a mi egreso, he tenido un cambio en la práctica, en el nivel de reflexión y argumentación con respecto a la misma práctica, ya no solamente hago, sino me cuestiono el por qué lo hago” (EA: 08).

Esto, da cuenta de que el impacto de la formación en el posgrado es fuerte, en tanto los esquemas categoriales se movilizan y otros se construyen, permitiendo tener una visión más amplia del fenómeno educativo, pero a más de eso, obligan a reflexionar la posición que uno tiene en el campo, ejerciendo –a opinión de los mismos- una práctica más reflexiva, apreciación que sería interesante contrastar con lo que sus alumnos o autoridades inmediatas perciben de su práctica.

Una práctica reflexiva, menciona Freire (2004), es también problematizadora, en tanto se cuestiona constantemente el hacer, en este sentido, cuestionar el hacer, es un acto crítico vinculado a una formación a la que le apuesta el programa de formación de maestría, en tanto toma como objeto, la práctica educativa, especialmente a la docencia.

“...la verdad, es que yo creo que la gente cambia cuando estudia en el ISCEEM. Yo estudié ahí, porque antes conocí a sus egresados. El cambio lo notas en la manera de hablar, por las recomendaciones argumentadas que se hacen en reuniones sobre aspectos de mejora del trabajo, entre otros aspectos...” (EB: 08).

De alguna forma, lo que se comparte, indica cómo el ISCEEM, como institución formadora de docentes a nivel posgrado, ha ganado un reconocimiento social y con ello un cierto “capital simbólico”. A diferencia del egresado anterior, esta egresada sabía perfectamente lo que buscaba, le atraía el “cambio” que percibió en una compañera, de su centro laboral, no sólo a nivel discursivo, sino propositivo, que corresponden a un nivel de elaboración más complejo que implica una toma de posición frente al oficio.

El objetivar en el sentido práctico, un cambio, quizá no es percibido por quienes evalúan los programas de posgrado, desde la mirada cuantitativa y de “mercado” que prevalece, pero sí por los agentes sociales, quienes conocen el campo y la posición de sus pares, donde el adquirir o enriquecer un tipo de capital es notorio, en este caso, el capital cultural y es algo que les implica, en tanto la posición actual puede variar y quedar en desventaja sino se accionan estrategias de mejora.

### **3. Experiencias de formación en el desarrollo del programa de Maestría**

“Al inicio de la maestría, enfrentarme a textos pesados, de difícil lectura como los que me solicitaba el Mtro. 1, me hacían sentir mal por lo poco que captaba de ellos, pero con el tiempo y el rigor académico, hoy veo que gracias a ello, se me ha facilitado, comprender con más facilidad, otro tipo de textos. Esto lo veo con relación a compañeros de trabajo, a

quienes se les dificulta hacer un tipo de lectura más analítica, aunque sean textos muy accesibles.

Creo que el leer textos de filosofía y epistemología me dio otra visión de mundo y otro nivel de comprensión” (EB: 08).

“... antes no te leía un libro completo, después de la maestría, me he forzado a no dejar de hacerlo, leo lo que me gusta por placer, pero también para apoyar la asignatura que imparto” (EC: 08).

La experiencia vivida con relación a la falta de hábito de la lectura y de la disciplina de realizar una lectura comprensiva, no es un caso aislado, la mayoría de alumnos de posgrado se enfrenta a este reto, la diferencia radica en que algunos lo asumen, y otros sólo buscan estrategias de acreditación.

El asumir el compromiso, como es el caso que hoy se recupera, tiene grandes beneficios en la formación, en tanto, como menciona Paulo Freire (2004: 31), “leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído.”

Al respecto, se percibe cómo el egresado valora el que los conductores del seminario no hayan sustituido el tipo de lecturas a partir de las limitantes que presentaban los alumnos, sino “acompañaron” su crecimiento intelectual, discutiendo categorías centrales que apoyaran la comprensión de los textos, forzando a los alumnos a asumir compromisos, donde el diálogo constante y el nivel de argumentación al discutir un tema, era un criterio central en la valoración de su formación.

Asimismo, el reconocer el impacto que tuvo la experiencia en el posgrado, respecto a la formación del hábito de la lectura, es importante, en tanto denota que fue significativa y muy valorada en su vida cotidiana.

Uno de los egresados comenta que desde el propedéutico, quedó cautivado para poner todo su empeño para tratar de igualar a dos de los docentes que le impresionaron por su nivel teórico.

“Algunos docentes se convirtieron en un reto, por su manejo de discurso. En la primer sesión del propedéutico, la maestra que me impartió me despertó mucha angustia, me impactó el nivel de argumentación y desde entonces se convirtió en un reto para mí, me dije, un día tendré que estar a este nivel para discutir con ella” (EA: 2008).

La práctica argumentativa, no es una competencia que se adquiere de manera pasiva, es una práctica que habla de una madurez académica, donde interviene el conocimiento teórico, conocimiento empírico, la capacidad analítica, el juicio crítico y el juego de una serie de capitales que permiten al sujeto tomar posición frente a un fenómeno.

El desarrollo de tal práctica en términos cualitativos más que eficientistas, requiere de una seria disciplina en el proceso de formación, en donde depende mucho de las “disposiciones” con las que el alumno cuente para su formación o adquisición.

Es de apreciar de acuerdo a lo expuesto, que aun tratándose de un nivel de posgrado, los docentes investigadores tenemos una gran responsabilidad con relación a la formación de los sujetos, mismo que incide en el nivel de desempeño de los mismos.

Por otra parte, la variedad de espacios académicos que generan experiencias de formación e impactan al *habitus*, en ocasiones suelen no valorarse, cuando son espacios en los que se crean y recrean saberes y se pone a prueba el nivel de argumentación; este tipo de prácticas le permiten al estudiante posicionarse académicamente, sentir sus fortalezas y debilidades, valorar, sus propias construcciones y replantear algunas concepciones. La movilidad de capitales y su incremento, es básico en la construcción de trayectoria.

En general, puedo decir que en la conformación de trayectoria académica, entran en juego los diferentes capitales que conforman una serie de representaciones, concepciones y disposiciones, ante el trabajo académico y ante la vida misma.

Por otra parte, el proceso de formación en el posgrado, no adquiere sentido de manera aislada a la trayectoria, en tanto, son la serie de disposiciones que ha desarrollado, lo que le permiten significarle y potenciarle como experiencia formativa.

## A manera de cierre

Los egresados, en tal sentido, han construido sus trayectorias académicas, logrando posicionarse en diferentes espacios, planos y niveles; reconociendo, que son los momentos

coyunturales que obligan a tomar decisiones, los que generan rupturas, replanteamientos, re posicionamientos o continuidad en una trayectoria; simbólicamente podría asemejarlo a un fractal, por su sentido relacional.

Asimismo, en el trabajo se desvela la influencia que tiene en la construcción de trayectorias académicas, el *habitus* primario, que corresponde al ambiente familiar, dato que no debe desdeñarse para realizar análisis más profundos al respecto.

## Notas

1. Bourdieu, en todas sus obras, considera esta noción, más no ubica una definición cerrada, por el contrario, comparte significaciones que aglutina como “estructura estructurante”, “unidad de estilo que une las prácti-

cas y los bienes de un agente”, “principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario...” (Bourdieu, 2002:19).

## Fuentes

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas*. España: Anagrama.

Bourdieu, Pierre y Loïc J. D. Wacquant (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.

Freire, Paulo (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.