

EL *HABITUS*, UNA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LA PROFESIÓN ACADÉMICA

ARACELI PARRA GUZMÁN
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

RESUMEN: El concepto de *habitus* puede ser una herramienta útil para conocer los rasgos de la profesión académica, en tanto categoría que considera las estructuras subjetivas y objetivas puestas en juego en un fenómeno histórico y socialmente determinado. Ello, considerando que las percepciones de los académicos sobre su *ser* y *hacer* –como las de cualquier otro agente social– no se nutren exclusivamente de las experiencias personales de los profesores, sino también de las historias de los centros educativos donde laboran y de la propia historia de la profesión. Particularmente, esta ponencia pretende ser un ejercicio en que se explicita la aplicación de este concepto de la denominada filosofía de la acción, en la investigación que sobre profesión académica se realizó en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. La propuesta de exploración sobre las percepciones

docentes respecto al propio ejercicio profesional, posibilitó también descubrir estructuras objetivas del campo educativo y estructuras subjetivas que guían el pensamiento práctico del académico de la UACM; éstas, dan cuenta de varios *habitus* que coexisten de una manera dinámica.

Conocer esas disposiciones duraderas de ser o de valorar de los docentes, su *habitus*, permite identificar prácticas comunes y, simultáneamente, diferenciarlas de otras. De hecho, es predecible que al observar el quehacer docente, encontremos infinitas y singulares formas de ser maestro, y simultáneamente, posiciones, prácticas y sistemas valorativos compartidos; o como lo señala Ibarra (1999), distinciones con similitudes.

PALABRAS CLAVE: Profesión académica, percepción, identidad profesional.

Introducción

En esta ponencia interesa compartir la forma en que el concepto bourdiano de *habitus*, fue utilizado como categoría de análisis en la investigación titulada *Percepciones del ejercicio profesional en docentes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*. El material que aquí se presenta es parte del marco teórico-conceptual con el que se trabajó en dicha investigación, así como de los resultados obtenidos a través de entrevistas a 24 docentes del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales del Plantel San Lorenzo de la UACM.

Para tal fin, se organiza en dos apartados: uno inicial que plantea definiciones básicas retomadas del sociólogo francés para el análisis del fenómeno educativo y un segundo que -con fines de ejemplificación- integra los resultados encontrados en una de las cuatro dimensiones de investigación: la caracterización de la profesión académica¹.

Contenido

a) Percepciones y *habitus* en Bourdieu

La propuesta del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002) plantea la necesidad de superar las dicotomías clásicas (interno/externo, subjetivo/objetivo, determinante/determinado) a partir de las cuales generalmente tratamos de explicar el mundo social. La denominada filosofía de la acción, sostiene que en el descubrimiento de la relación singular de sujetos y colectividades con instituciones particulares, podemos comprender algunas cosas sobre las estructuras objetivas y subjetivas que guían nuestro pensamiento (1999).

Así, analizar ese mundo social implica necesariamente, concretar el estudio en una realidad empírica situada en un tiempo y un espacio para descubrir sus elementos estructurales, es decir, lo que no cambia en una variante particular (Bourdieu, 1997).

Esto no significa que el espacio social esté exento de alteraciones, que sea estático. Esta idea lleva a Bourdieu a definir el concepto de campo de poder como aquella estructura en la que ocurren los fenómenos sociales y que representa la constante lucha de individuos y grupos por posicionarse o mantener su posición (Bourdieu, 1997).

Considera que los agentes o grupos se ubican en el espacio social en función del capital que poseen, principalmente, de tipo económico y culturalⁱⁱ, pero esta posición depende del volumen total de su capital y del peso que tiene determinada especie de capital en cada campo. Por ejemplo, hay campos en los que tiene mayor relevancia el capital cultural que el económico, como sucede en los campos del arte o de la ciencia. Los *campos* se reproducen gracias a que los agentes están convencidos de la absoluta relevancia y seriedad que tiene ser parte del juego social. A este interés por participar en él, Bourdieu lo denomina *illusio* o inversión. (Bourdieu, 1997).

De hecho, “las categorías de percepción del mundo social son, en lo esencial, el producto de la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social [...]”, de manera que es comprensible la tendencia de los agentes a asumir lo que ocurre en el mundo social como si fuera algo natural, en lugar de cuestionarlo (Bourdieu, 1990, p. 289).

A esta familiaridad con la que el agente se mueve en el espacio social, el autor la ha denominado *pensamiento práctico*. Se explica porque los mecanismos que echa a andar para conocer el mundo, son resultado de la “[...] incorporación de las estructuras del mundo en el que actúa, porque los instrumentos de elaboración que emplea para conocer el mundo están elaborados por el mundo” (Bourdieu, 1999, p. 180).

Estas perspectivas que tenemos sobre el mundo, permanecen invisibles en lo cotidiano a menos que –retomando la expresión de Panofski- se haga una “objetivación de

lo subjetivo” o en palabras de Bourdieu (1999) se logre explicitar “aquello a través de lo que se ve, pero que no se ve” (p. 38).

El sociólogo francés agrega al pensamiento práctico dimensiones inmanentes al sujeto que no habían sido integradas como tales por la sociología: cuerpo, emociones e inconsciente. Y sugiere que es posible conocer estas categorías de pensamiento inconscientes, pues no sólo se expresan en las prácticas cotidianas, sino que también se proyectan en los discursos (Bourdieu, 2003).

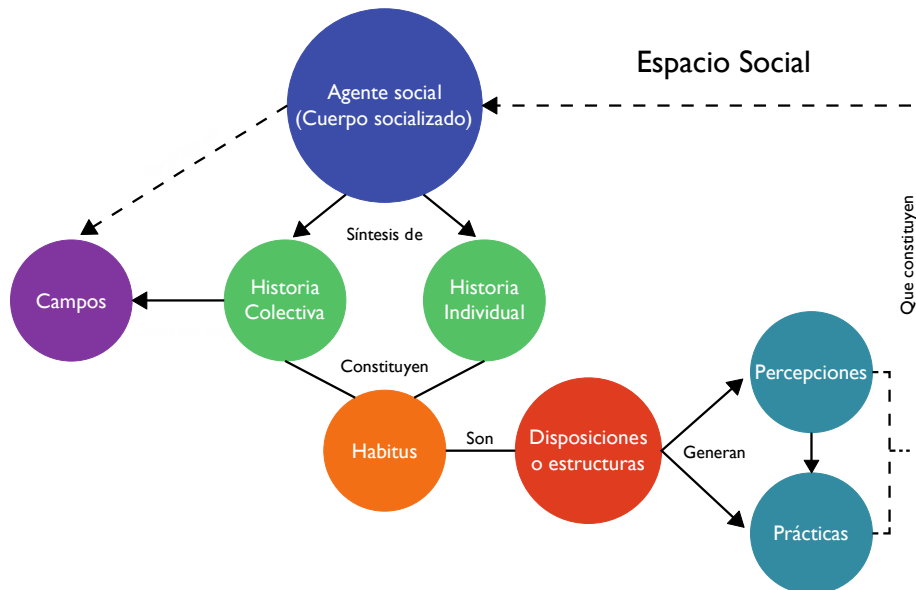
Como alternativa para explicar el pensamiento práctico, Bourdieu propone un concepto que a diferencia de la propuesta durkheimiana, lo social no es una fuerza externa al individuo que se le impone. Tampoco deposita el peso del análisis en los objetos y circunstancias ajenas al sujeto (como el materialismo mecanicista) ni limita la percepción a una síntesis mental (como el idealismo constructivista). La noción de *habitus*, restituye a la gente un poder generador y unificador, elaborador y clasificado, y le recuerda al mismo tiempo que esa capacidad de elaborar la realidad social, a su vez socialmente elaborada, no es la de un sujeto trascendente, sino la de un cuerpo socializado, que invierte en la práctica de los principios organizadores socialmente elaborados y adquiridos en el decurso de una experiencia social situada y fechada (Bourdieu, 1999, p. 181).

Algunas precisiones finales respecto a la construcción de *habitus*. No se trata de un conjunto de disposiciones que esté exento de presentar fisuras; a menudo, encontramos en los *habitus*, las tensiones y contradicciones producto de las condiciones en que se han construido y reproducido. Y que el *habitus* también es variable, no tiene el carácter fatalista que condena el futuro de los agentes sociales por su pasado; y no es en todos los casos y momentos, ajeno a las intenciones conscientes.

Una frase de Bourdieu (1999) sintetiza atinadamente los aspectos antes explicitados: “el cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo [...]” integrado en los esquemas que utilizamos para conocer el mundo (p. 199). Es por ello que el cuerpo socializado –el individuo- no es contrario a la sociedad, sino una de las maneras en que ella existe.

En el siguiente Esquema se presenta la propuesta de *habitus* como categoría de análisis de las percepciones, destacando la doble determinación histórica (individual y colectiva) de su construcción. A partir de estas disposiciones o estructuras, se generan prácticas y una percepción sobre ellas, conformando de manera dinámica, al agente social.

Interpretación de la percepción desde Bourdieu



Fuente: elaboración propia.

b) La profesión académica en la UACM

La entrevista inició con la exploración del significado que tiene para los académicos, dedicarse a la actividad docente. Al igual que otras ocupaciones como la medicina o el sacerdocio, la profesión docente se ha relacionado generalmente con la vocación, en el sentido de llamado interno o predisposición para el cumplimiento de un deber. Esto tiene diversas expresiones, como el reconocer desde la infancia o en etapas muy tempranas, que hay una valoración positiva sobre la docencia o que se tienen determinadas habilidades que son indicativas de que se ha nacido para desempeñarse en esta actividad, asumiendo un rasgo de *innatismo*ⁱⁱⁱ.

Es algo que siempre soñé, mi intención era ser pedagoga. Cuando empiezo a estudiar, la carrera cumple con mis expectativas... a mi me encanta ser docente, creo que tengo la vocación [...] (E01).

La docencia, como ocupación caracterizada por una importante *reproducción endogámica*³, se asume como algo dado en el que gusto personal y aprendizaje social, se entrelazan. La cultura escolar *in-corporada* de quienes participamos en los sistemas educativos modernos, se refuerza en los espacios familiares de tal manera, que la profesión aparece como natural o predestinada.

Siempre tuve ganas de ser profesor, mi padre, mi abuelo, fueron profesores, es esencialmente una tradición [...] (E10).

Un elemento más, destaca en el significado de la profesión: el compromiso que implica dedicarse a ella, en relación con la función social asignada. Estas

responsabilidades se ubican en los niveles personales y sociales, y deben reflejarse según los testimonios, en la formación docente, la formación de estudiantes, el dominio disciplinar; el cumplimiento de los fines institucionales, entre otros.

[...] para los que trabajamos en esta esfera es un compromiso, porque estamos hablando de una formación, desde cómo pensar a través de una disciplina, un compromiso no sólo personal, sino social (E11).

La vocación del docente puede reconocerse también en el sentido más cercano al concepto weberiano de disposición en la que la identidad misma está comprometida, como ilustra el siguiente testimonio.

Para mi es muy importante, a veces dudo si soy diseñador que da clases o docente que diseña... Es una energía vital que me impulsa a reflexionar, a intercambiar con otros, alumnos o colegas (E13).

Dicho compromiso va acompañado de otro rasgo importante, que es una actitud de *desinterés* por las recompensas ajenas a las que se derivan de la realización misma de la actividad, es decir, la satisfacción por participar en la formación de otros. Ello no implica la negación de las recompensas económicas o de otro tipo, sólo muestra en el discurso una exaltación de las motivaciones intrínsecas al trabajo, como expresiones en las que se manifiesta gran satisfacción cuando los estudiantes agradecen por algo que se les ha enseñado, o que consideran que *el gran pago como profesor, es la cara de alguien que entiende*.

Otra postura, con menor presencia en los testimonios y más cercana a la actividad docente en términos de profesionalización, la ubica primero como un trabajo o empleo, en ocasiones como una etapa en su trayectoria laboral o como una opción de ejercer su profesión de origen. Hacen referencia principalmente, a las funciones que tienen como docentes, por ejemplo, las de potenciar las habilidades de los estudiantes, intervenir

según sus necesidades de aprendizaje y construir conocimientos; así como a necesidades de formación, actualización, trabajo colegiado e investigación del propio docente.

En relación con la pregunta inicial, se solicitó a los entrevistados que identificaran un momento o suceso clave en la decisión de ser docentes. Aunque las formas y condiciones de elección son particulares a la trayectoria de cada académico, se pueden identificar algunas constantes.

Para la mayoría, el descubrimiento del gusto por la docencia estuvo relacionado con experiencias educativas iniciales (alfabetización, regularización, adjuntía, clases de idiomas) que les permitieron identificar una inclinación positiva hacia la actividad, que en ocasiones se confirmó gracias al desempeño en ocupaciones distintas; es por ello que se presentan más como trayectorias discontinuas.

En la ENAH cuando inicié como adjunto no me gustaba mucho, me ponía nervioso enfrentarme a un grupo, pero descubrí que a pesar de los nervios, sí me gustaba [...] En la administración pública dejas de lado el prepararte, ahí me di cuenta que me gusta más eso de hablar, de transmitir, la docencia pues (E2).

Otros testimonios resaltan también experiencias que los marcaron, pero las señalan como circunstancias propicias para descubrir ciertas habilidades personales relacionadas con la docencia; desde prácticas extraescolares, o bien desde su propio rol de aprendices en distintos niveles escolares (la secundaria, la preparatoria, la universidad), en los que los sujetos ejercitaban o se proyectaban en ese rol.

En varias experiencias, puede identificarse la relevancia que ha tenido la presencia de docentes considerados como ejemplares y que a lo largo de su trayectoria escolar, representaron referencias significativas para la construcción de una representación positiva de la profesión.

Es excepcional el testimonio que refiere a una decisión ratificada y reforzada durante el ejercicio mismo de la docencia -a manera de descubrimiento *in situ*- inicialmente considerada sólo como una alternativa al ejercicio de su profesión de origen. Son también escasos los reconocimientos explícitos al prestigio asociado a la profesión como elemento decisivo en la elección de ella.

En una dimensión más concreta, relacionada con las particularidades de ser docente en esta institución, se encontró una correspondencia significativa con los principales planteamientos institucionales. Sin embargo, cuando se exploran las funciones y responsabilidades en que se concreta el trabajo de un docente con las particularidades que la institución demanda, la interpretación de los datos permitió la identificación de referencias escasas o generales a dos tareas educativas fundamentales: la planeación del curso (descrita sólo en términos de responsabilidad del docente de llegar preparado al curso) y la evaluación del aprendizaje y la certificación de conocimientos.

El mayor énfasis se hizo en la intervención docente para el desarrollo de los métodos pedagógicos (que fomenten la investigación, que integren estrategias de aprendizaje autónomo, donde el docente sea acompañante, guía, coordinador o facilitador) y en las relaciones pedagógicas (cercanas, inclusivas, participativas y dialógicas), pero generalmente desarticulados las dos tareas mencionadas.

La descripción más puntual, se observa únicamente en los elementos formales de la docencia, como dar clases de acuerdo a lo establecido en los programas de estudio,

llegar puntualmente a las sesiones y establecer reglas y condiciones del trabajo grupal; aspectos que refieren a características no exclusivas de la docencia en esta institución, sino comunes al ejercicio de la enseñanza.

Tanto el análisis documental como los datos obtenidos en las entrevistas, apuntan a la falta de claridad respecto a lo que como académico de esta institución, corresponde hacer. En consecuencia, se recurre a estilos de docencia y características personales que conforman un yo docente más universal o transinstitucional, que se lleva a todos los espacios donde se trabajó o se trabaja.

Investigar sobre las particularidades de ser docente en la UACM, dio también referentes sobre una población estudiantil no vislumbrada desde ningún planteamiento institucional. Si bien se sustenta en los principios que dan origen a la universidad la misión de dar atención a la “población que más lo necesite”, a partir de las experiencias docentes se reconoce un perfil particular de estudiantes con desventajas respecto al de otras universidades, en función de herramientas cognitivas no desarrolladas o de la ausencia de hábitos y estrategias para el trabajo autónomo (no generalizable a toda la población, pero sí como tendencia). Circunstancias que, desde esta perspectiva, impactan en la implementación de modelos de docencia no tradicional.

Conclusiones

La hipótesis de la investigación de referencia, apuntaba a que la profesión académica en la UACM tenía como rasgo fundamental, el desencuentro entre las formas de ser y hacer del docente, y el proyecto educativo de la UACM. El análisis de los resultados a la luz de la categoría de *habitus*, permitió caracterizar estos esquemas de percepción y acción docente, no tanto en términos de desencuentro, sino de un encuentro con tensiones y contradicciones, resultado de las condiciones en que estos mismos *habitus* han sido contruidos y reproducidos.

Se encontraron tres elementos clave en la constitución de estos *habitus*, en lo que a profesión académica se refiere. Uno, es el significado que tiene dedicarse a esta profesión en la que se identifican, como en otras investigaciones, dos tendencias vinculadas a vocación y profesión. Recuperando la propuesta de Tenti (2011) respecto a la diferencia entre ambos conceptos, se coincide en ubicar ambas posturas a manera de continuum en el que pueden coexistir -con pesos diferenciados- “pasión” y “cualificación”. En los docentes de la UACM, encontramos principalmente rasgos asociados a la vocación (como el *innatismo*, el compromiso, la motivación intrínseca), frente a una demanda institucional que contempla el desarrollo de habilidades específicas y complejas para detonar procesos constructivos de aprendizaje.

Otro elemento, son los factores determinantes de la elección y formación profesional de los académicos: las experiencias educativas iniciales (adjuntía, pasantía, alfabetización), el descubrimiento de habilidades personales y la presencia de otros docentes como referentes profesionales.

Finalmente, otro elemento está relacionado con las características y condiciones particulares del microcosmos de análisis, donde la ausencia de referentes y estructuras institucionales deja a la deriva ciertos aspectos reguladores del trabajo docente, particularmente, las funciones y responsabilidades docentes para el ejercicio de su práctica educativa.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social* (5ta. Ed). (Comp. y trad. I. Jiménez). México: Siglo XXI editores.

(1999). *Meditaciones pascalianas* (Trad. T. Kauf). Barcelona: Editorial Anagrama. (Original en francés, 1997).

(1997). *Razones prácticas* (Trad. T. Kauf). Barcelona: Editorial Anagrama. (Original en francés, 1994).

(1990). *Sociología y cultura*. (Trad. M. Pou). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Editorial Grijalbo. (Original en francés, 1984).

- Durkheim, E. (2008). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza Editorial. (Original en francés, 1912).
- (2009). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Gil-Antón, M. (2009). ¿Segmentación o diversificación?: una aproximación a las condiciones de la profesión académica en México. En *La profesión académica en la globalización: seis países, seis experiencias* (pp. 53-100). México: ANUIES.
- (2001). Presentación. *Revista Mexicana de investigación Educativa, Los Académicos*. Recuperado el 28 de agosto del 2009 de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N011>
- Ibarra, L. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. México: Editorial Gernika.
- Munguía, J., (2002). Sociedad, consenso y educación en Émile Durkheim. En *La jaula de los deberes. Seis aproximaciones teóricas al fenómeno educativo* (pp 11-33). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Remedi, E. (2000). La institución de la Universidad y la construcción de identidades. Conferencia presentada en el Seminario *Situaciones y dispositivos institucionales de la formación*. Argentina, recuperado el 1 de junio de 2012 de <http://www.die.cinvestav.mx/die/acad/remediEduardo/remediArticulos.html>
- Tenti, E. (2011). Notas sobre la construcción social del trabajo docente. En *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada* (pp. 141-161). México: Siglo XXI Editores.
- (2007). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). Tensiones que estructuran la lucha por la definición del oficio docente. En *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada* (pp. 111-139). México: Siglo XXI Editores.
- Weber, M. (2008). *El político y el científico* (Trad. M. Johannsen Rojas). México: UACM (Original en alemán, 1919).
- Moreno Luz María, Antonio Villa, Nora Ibarra, Eduardo Vaquero, Mauricio Castillo, Nelly Alvarado, Laura Nájera y Elsa Guevara (2012). "Violencia de género hacia el estudiantado de medicina. Estudio exploratorio" ponencia presentada en la modalidad de cartel en la *LXVI Reunión anual de Salud Pública*, Pachuca Hidalgo, 21 al 24 de noviembre.
- Ortiz Gómez, Teresa (2006) *Medicina, historia y género: 130 años de investigación feminista*. Oviedo: Ediciones KRK
- Parviainen, Mia (2008), "The Experiences of Women in Computer Science. The Importance of Awareness and Communication". *Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 1 (4), 87-94.
- Tisdell, E. J. (2000), "Feminist pedagogies" in E. R. Hayes & D. D. Flannery (Eds.), *Women as learners. The Significance of Gender in Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Referencia

ⁱ Las otras dimensiones de investigación exploran práctica docente, es decir, la forma en que éste reconoce llevar a cabo su trabajo en el espacio de aula; intereses, necesidades y tensiones docentes; y, experiencias y necesidades de formación docente.

ⁱⁱ El capital es definido como todo recurso que permite el ejercicio de poder en un campo social, a quien lo posee, se trate de capital económico, social, cultural o simbólico. El capital social es aquel recurso (actual o potencial) que se deriva de la pertenencia a un grupo; “el capital cultural puede presentarse en tres formas: incorporado a las disposiciones mentales y corporales, objetivado en forma de bienes culturales, e institucionalizado, al estar reconocido por las instituciones políticas (como ocurre con los títulos académicos)”; y el capital simbólico es el reconocimiento y prestigio que se obtiene a partir de la posesión de los otros capitales (Colina, A. y Osorio, R., 2004).

ⁱⁱⁱ Categoría retomada de Tenti y Steinberg (2011).