

XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La sociología reflexiva y el campo educativo. Reflexiones teórico-metodológicas en la construcción del objeto de estudio

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo
lguerrero@upmh.edu.mx

La tensión externa e interna para la construcción del objeto de estudio

Armando Ulises Cerón Martínez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
aceron@uaeh.edu.mx

La reflexividad en la investigación educativa en México

Sergio Lorenzo Sandoval Aragón

Universidad de Guadalajara
sergio.sandoval@cuci.udg.mx

**Yuxtaposición, trayectorias sociales y la construcción del objeto de estudio.
Reflexiones metodológicas**

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo
lguerrero@upmh.edu.mx



Área temática 03. Investigación de la investigación educativa.

Línea temática: Práctica de la investigación.

Resumen general del simposio

El presente simposio es, en cierta medida, producto de una serie de trabajos previos que los participantes y otros colegas han desarrollado en el Grupo de Investigación en Sociología Reflexiva (GISOR) y que en este espacio comparten una serie de reflexiones teórico-metodológicas tomando como base la apuesta sociológica de Pierre Bourdieu en la construcción del objeto de estudio en áreas afines a la educación. En primer lugar, se reflexiona sobre el oficio de científico, así como las paradojas y reveses que se presentan en su práctica social, pues las contradicciones en el mundo académico y escolar son constantes, tal es el caso de: a) profesores al frente de seminarios de investigación sin que ellos tengan la experiencia investigativa; b) fetichización de los instrumentos de recolección de datos y; c) largas disertaciones teoristas sin ser asidas empíricamente entre otras; es así, que se presenta una aproximación para conjugar las tensiones externalista e internalista que inciden en la construcción del objeto de estudio. Posteriormente, se presenta una experiencia de reflexividad en la investigación educativa en México tomando como punto de partida la investigación sociológica en el campo de la educación a fin de proveer elementos que faciliten la construcción del objeto de estudio en este campo, independientemente del tema u objeto específico de investigación en el campo de la educación. Finalmente, se proveen elementos para la construcción del objeto de estudio y su correspondiente explicación o comprensión del dato que, en no pocas ocasiones, representa un escollo para el investigador quien se ve en la necesidad de articular de mejor manera la teoría sobre la cual sustenta su investigación y el método que ha seleccionado. Todo lo anterior, toma especial relevancia cuando la apuesta teórica tiene un carácter dinámico, relacional y con una fuerte vinculación con la espacio-temporalidad del objeto de estudio.

Palabras clave: *Sociología de la educación, investigación educativa, metaanálisis, objetivación, subjetividad.*

Semblanza de los participantes en el simposio

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

Luis Arturo Guerrero Azpeitia es Doctor en Ciencias de la Educación. Ha sido capacitador y coordinador nacional en diseño curricular en el Enfoque Basado en Competencias en diversos programas educativos de ingeniería, licenciatura y maestría, así como colaborador en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el Estado de Hidalgo. Actualmente es profesor-investigador en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo, las líneas de investigación que cultiva son: a) Estudios sociales y culturales en educación y b) Proyectos de innovación e intervención educativa. Es candidato al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en México.

Sergio Lorenzo Sandoval Aragón

Profesor-Investigador en el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara. Miembro del SNI nivel II. Licenciado en Filosofía y Maestro en Investigación en Ciencias de la Educación y Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología por el programa interinstitucional UdeG-CIESAS de Occidente. Sus líneas de investigación versan sobre sociología económica y sociología de la cultura, la educación y las profesiones y su relación con los mercados laborales, la estratificación social y las relaciones de género. Paralelamente, ha desarrollado una línea de reflexión epistemológica sobre las ciencias sociales.

Armando Ulises Cerón Martínez

Licenciado en Sociología por la UNAM. Maestro en Filosofía de la Ciencia por la UAM. Doctor en Pedagogía por la UNAM. Profesor-investigador en el Área en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) Nivel I. Publicación reciente: Cerón, A. (2020). La construcción del objeto de estudio. Lecciones epistemológicas a partir de la obra de Pierre Bourdieu. *Cinta de Moebio* 67: 75-84. ISSN 0717-554X, <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2020000100075> publicado el 01/03/2020. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/56811> Semblanza breve en un máximo de 100 palabras

Textos del simposio

La tensión externa e interna para la construcción del objeto de estudio

Armando Ulises Cerón Martínez

Sin lugar a dudas, el oficio de científico conlleva paradojas y reveses más que otro tipo de prácticas sociales, pues las contradicciones están a la orden del día, y más en el mundo académico y escolar: profesores al frente de seminarios de investigación sin que ellos tengan la experiencia investigativa; suponer que un Estado del Conocimiento es la investigación, cuando éste es sólo una parte de ella; fetichización de los instrumentos de recolección de datos; largas disertaciones teoristas sin ser asidas empíricamente; un hiperempirismo extremo que da la ilusión de investigación cuando lo que se relata son anécdotas de experiencias en el campo, etc. En lo que sigue se pretende conjugar la tensión externalista e internalista que inciden en la construcción del objeto de estudio.

La triple dimensionalidad de las prácticas de formación para la investigación. El contexto externalista

De acuerdo a Cerón & Ramos (2008), la triple dimensionalidad en la que se desenvuelven las prácticas de formación para la investigación está integrada por: la administrativa, la escolar y la científica, develando que el desarrollo de un trabajo de investigación en el marco de un programa de posgrado con orientación educativa es un fenómeno complejo, por lo que no es difícil comprender que la última dimensión es la más descuidada.

La dimensión administrativa es el marco en el que los estudiantes de posgrado son admitidos tras cubrir los requisitos más esenciales para el ingreso a un posgrado: grado de licenciatura (para maestría y de maestría para doctorado); historial académico con calificación numérica superior al 7; acta de nacimiento; comprobante de domicilio; documentos oficiales de identidad, y cuando aplica, el pago por inscripción y colegiaturas. No es difícil comprender que la posición de estudiante de posgrado, como cualquiera otra, está compuesta por capitales. En efecto, el grado previo al posgrado es capital cultural institucionalizado y capital social por ser emitido por una instancia oficial y porque a la vez, el egresar de esa o cualquier institución educativa, le hace parte de sus egresados, para bien o para mal. En el caso de la calificación numérica mínima requerida, es la demostración objetivada del capital cultural incorporado del aspirante. Y así se podría ir develando cómo cada “requisito” es un capital requerido para ocupar la posición de estudiante de posgrado.

La dimensión académica escolar opera bajo la dinámica propiamente del campo educativo: los docentes dominan a los estudiantes en principio por la asimetría estructural que asigna el campo. Ahí los docentes imponen los contenidos a revisar, las actividades y los productos a realizar, así como los criterios de evaluación de cada curso. A la vez, las luchas de los docentes de cada seminario se evidencian cuando cada uno de ellos presupone que su curso es el más importante y, por lo tanto, demanda a los estudiantes como si lo suyo fuese lo único con lo que está comprometido el estudiante. Las luchas entre docentes también se encarnan con las

polarizadas y hasta excluyentes formas de enseñar cómo se debe hacer investigación educativa. Estas luchas entre docentes suelen endosarse también a los estudiantes en su dimensión tutorial.

Finalmente, la dimensión científica es aquella donde se está enseñando el oficio de investigador al estudiante de posgrado. Es en esa relación en donde se desarrolla la investigación del aprendiz de investigador; en el mejor de los casos, es el espacio en el que se transmiten los secretos de las prácticas investigativas, pues e hacen correcciones y sugerencias a la manera como un entrenador deportivo lo haría con sus entrenados. En el caso extremo, esa relación es formal, pero sólo simbólica cuando se presta poca o nula atención al tutorado en el proceso investigativo.

La jerarquía de estas dimensiones está en el orden presentado: la parte más importante es la administrativa, pues de ella depende el primer acceso del aspirante al posgrado; si no pasa este filtro, por más excelente que sea el proyecto o el aspirante, no podrá ser admitido al programa. Esta dimensión impone su criterio sobre las otras dos dimensiones al imponer los tiempos de inicio y de cierre de cada ciclo escolar, a la vez que valida o no, el paso de los estudiantes al siguiente ciclo. A esta dimensión en realidad no le importa que el estudiante que aspiró al programa de posgrado y lo culminó, haya o no desarrollado adecuadas disposiciones investigativas, pues el éxito administrativo radica en la eficiencia terminal de los estudiantes en tiempo y forma, no en constatar que hayan aprendido el oficio de investigador.

La dimensión académico escolar es la que sigue en importancia en las prácticas institucionales. Amparadas por la dimensión administrativa, las prácticas educativas operan bajo la lógica de la más pura escolaridad: el docente que coordina el seminario establece los contenidos a revisar y los criterios de evaluación, no importando que su curso contribuya o no para el desarrollo de disposiciones investigativas: lo más importante es que trasciendan los contenidos de su seminario a la manera más tradicional posible, pues se opera bajo la lógica profesoral.

Y, como ya se habrá inferido, la dimensión más descuidada es la científica, pues los estudiantes de posgrados con orientación investigativa son fragmentados entre la saturación escolar de actividades y cursos que no siempre tributan a su investigación, y las urgencias de desarrollar y presentar una investigación a ser defendida en los tiempos administrativamente impuestos. Los mismos directores de tesis tienen que ceder a aceptar investigaciones muy endebletes ante las presiones administrativas para la entrega de las investigaciones en curso.

No es difícil de comprender que hay fuertes procesos de fragmentación de subjetividades, sobre todo en los estudiantes, pues al abordar cada esfera propuesta como una dimensión se entiende que cada una tiende a imponer su propia fuerza sobre el mismo agente, que termina siendo el portador de las demandas que cada dimensión imputa. De esta manera, la dimensión administrativa tiende a formar un sujeto institucional del estudiante de posgrado, pues de no cumplir con los requisitos arbitrariamente impuestos en tiempo y forma, siempre corre el riesgo de ser expulsado del programa.

La dimensión académico escolar tiende a producir a un sujeto escolar, con prácticas muy de escuela porque es la dinámica a la que se le expone el mayor tiempo. Y la dimensión científica tiende a producir, aunque sea muy vagamente, a un sujeto epistémico pues ha sido llevado a transitar por el oficio de investigador con la realización de la tesis de grado.

De esta triada y sus efectos se puede desprender la noción del producto final de los procesos formativos con orientación investigativa: los programas de posgrado suelen producir buenos estudiantes, no necesariamente buenos investigadores, lo que debería ser puesto en la mesa de debate para reflexionar el modo de producción de subjetividades con disposiciones investigativas de modo más exitoso que el administrativo o el escolar, y más apegado al oficio de la investigación científica propiamente dicha.

El objeto de estudio. El contexto internalista

El anterior es el marco objetivo en el que se desarrollan muchos programas de posgrado con orientación investigativa en México. Ahora se presentará lo que se considera el contexto internalista para la construcción del objeto de estudio.

Para Pierre Bourdieu, la construcción del objeto es “[...] sin duda la operación más crucial de la investigación y aun así la más completamente ignorada, especialmente por la tradición dominante, organizada como está alrededor de la oposición entre «teoría» y «metodología»” (Bourdieu y Wacquant 2005, p. 166). Este descuido da lugar a productos que distan de ser realmente científicos, y por los que llega a otorgarse un grado académico sin haber certificado la competencia investigativa que se ostenta a su portador, contribuyendo a la reproducción de estándares poco rigurosos para producir investigaciones maduras, que puedan realmente aspirar a ser consideradas como científicas en el sentido responsable y serio del término.

El mismo Bourdieu, con la sana distancia del alejamiento que da el tiempo, en una entrevista por los veinte años de publicado *El oficio de científico* reconoce haber caído en algunos de los errores academicistas mencionados:

En el fondo *El oficio de sociólogo* es todavía un libro de profesor. Por lo demás hay muchas cosas negativas y eso es típicamente un vicio de profesor... no hagas esto, no hagas aquello... Está lleno de llamadas de atención. Es a la vez programático y negativo. Es un poco como si diésemos un manual de gramática para enseñar a hablar... Aunque *El oficio...* hable todo el tiempo de oficio en el sentido francés («tener un oficio» es tener un «habitus», una matriz práctica), presenta un discurso didáctico, por consiguiente, un poco ridículo: repite sin cesar que hay que construir, pero sin jamás mostrar prácticamente cómo se construye. Yo creo que es un libro que ha hecho mucho mal. Ha despertado gente, pero ha sido enseguida utilizado en un sentido teorista (Bourdieu, 2002, p. 58).

¿Y quién podría estar exento de uno de estos u otros errores? Siendo la investigación una práctica de sujetos objetivantes, siempre se está en alguna medida expuesto al error. De ahí la importancia de la sana vigilancia epistemológica, y del uso reflexivo de la epistemología.

Por la experiencia (poca o mucha) que nos precede, en este espacio se hace una breve sugerencia sobre la construcción del objeto de estudio. Partiendo de la idea de que todo el que hace una investigación la tiene vinculada a una temática específica con sujetos particulares y bajo un tratamiento paradigmático específico, se proponen tres dimensiones para la construcción del objeto de estudio: la dimensión temática, la dimensión empírica y la dimensión epistemológica, explicadas a continuación.

La dimensión temática se refiere al asunto a abordar por el investigador, que en ocasiones es elegido por él o dado por encargo de otros. Es el observable analítico. Los temas suelen confundirse con el problema de investigación porque se ha pasado por alto que un tema debe ser problematizado por el investigador. De no tener esta precaución, se puede correr el riesgo de asumir como “problema” lo que el sentido común llama como tal. En los últimos tiempos, los medios de comunicación masiva proliferan imponiendo dilemas sociales que distan de ser genuinos problemas científicos. Es el caso de nociones como el “bullying”, la “identidad indígena”, el “empoderamiento femenino”, etc., que los científicos sociales poco cuidadosos se han “tragado” y han asumido como problema científico sin serlo en realidad. En la misma entrevista comentó “[...] yo pienso que las tres cuartas partes de las investigaciones no hacen más que convertir en problemas sociológicos los problemas sociales” (Bourdieu 2002, p. 20).

Una temática se reconvierte en problema de investigación en la medida que se le va acotando empíricamente, como objeto “situado y fechado” (Bourdieu 2002, p. 58) y se le aborda teoréticamente:

Se dispone de principios generales metodológicos que están inscriptos de alguna manera en el habitus científico. El «oficio» de sociólogo es exactamente eso: una teoría de la construcción sociológica del objeto convertida en habitus. Poseer este oficio es llevar al estado práctico todo lo que está contenido en los conceptos fundamentales, habitus, campo, etc. (Bourdieu, 2002, p. 53).

Por ejemplo, el tema de “elección escolar” es tan general que requiere que los sujetos de la investigación deban ser delimitados espacio-temporalmente, pues el material de consulta sobre el tema forzosamente variará si la elección escolar se focaliza a nivel preescolar, básico, medio o superior, tomando en cuenta también qué periodo de tiempo será el que se observará. Si es clara esta propuesta, de la adecuada relación entre dimensión temática y dimensión empírica debería obtenerse un producto muy específico: el Estado del Conocimiento.

Si bien la continua acotación entre dimensión temática y dimensión empírica ya es un logro, un paso adelante en la investigación, se podría estar cojeando en ello, pues hace falta otro factor para dar estabilidad a la investigación: nos referimos al tratamiento y al abordaje que se le dará a esa temática empíricamente delimitada. No se tendrán los mismos resultados si el tratamiento es de orden Positivista, Hermenéutico-Interpretativo o Crítico, pues las formas de pensar científicamente la temática se juegan con alguna de estas elecciones paradigmáticas, de donde el producto investigativo en esta parte es el llamado Marco Teórico, que no es sino el instrumento reflexivo para abordar la temática elegida.

Con las definiciones más claras de estas dimensiones (temática, empírica y epistemológica), se puede desarrollar el Marco Metodológico e Instrumental, pues cada ítem en los instrumentos creados para allegarse a la realidad empírica no es sino teoría objetivada, es decir, el instrumento operativo que media entre el investigador y sus sujetos de estudio por medio de observaciones, cuestionarios, entrevistas, etc.

Y si bien los registros obtenidos son datos de la realidad analizada, no son aún los resultados, pues se requiere confrontarlos al escrutinio de la teoría elegida para evitar que los registros sean sólo relatados, pero no analizados.

Por lo dicho, podría comprenderse mejor por qué para Bourdieu la construcción del objeto es la acción más descuidada por los investigadores, y más cuando esta práctica está operando bajo las prisas administrativas para la obtención del grado en “tiempo y forma” para una “adecuada” rendición de cuentas, como si las disposiciones investigativas se produjesen como artefactos de una fábrica.

Referencias

Bourdieu, P. (2002). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Siglo XXI editores.

Cerón Martínez, A. & Ramos Capistrán, Y. (2008). Una aproximación a los procesos de producción de posgraduantes en educación desde el ámbito escolar en dos universidades del estado de Hidalgo. *Prácticas y riesgos. Revista semestral Xhimai* 3(06). Recuperado de: <http://www.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/issue/view/13/showToc>

La reflexividad en la investigación educativa en México

Sergio Lorenzo Sandoval Aragón

El propósito de esta intervención es exponer una experiencia de “reflexividad”, tal como la entendía Pierre Bourdieu, en la investigación sociológica en el campo de la educación, esperando que sea de utilidad como referencia en el trabajo de otros investigadores, independientemente del tema u objeto específico de investigación en el campo de la educación.

Según Bourdieu la sociología debe incorporar la reflexividad como imperativo a la vez epistemológico y deontológico (Vázquez, 2006; Joly, 2020). Bourdieu definió la reflexividad en términos prácticos con la fórmula “objetivar al sujeto de la objetivación”, esto es: usar los conocimientos y recursos metodológicos creados por la sociología para analizar a la propia sociología, única forma de controlar la influencia de intereses y fuerzas ajenas que suelen entorpecer el de esa ciencia (Bourdieu y Wacquant, 2005). Se puede decir que son dos las principales adquisiciones de la ciencia social que se pueden usar para practicar la reflexividad: el conocimiento de la historia de la propia disciplina (Bourdieu, 1995) y la vigilancia colectiva de la práctica de la disciplina (Bourdieu,

2020). Sólo de esta forma se podrá superar la tendencia, aún muy fuerte, a concebir la reflexión sobre la práctica profesional como una actividad meramente “personal”. La reflexividad implica una “objetivación participante, que podría postularse como la forma más alta del arte sociológico, [y que] sólo se realiza en la medida en que se la práctica sobre una objetivación lo más completa posible del interés implícito en objetivar inscripto en el acto de participar, como así también sobre la puesta entre paréntesis de este interés y de la representación que sustenta” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 358).

Esa ruptura es inseparable de la crítica de los objetos preconstruidos socialmente, para superar la “sociología espontánea” que ellos engendran. En oposición al substancialismo, se parte de la idea de que la realidad social es esencialmente relacional y que el objeto de estudio debe ser construido, cada vez, a partir del sistema de relaciones sociales del que forma parte (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2000:51-81), mientras que, en el plano de la subjetividad, se traduce en la reconstrucción del sistema de puntos de vista de los agentes sociales, incluido el del mismo investigador (Bourdieu y cols., 1999, pp. 9-10).

De allí que se afirme que el socioanálisis del objeto implica el del sujeto mismo e, incluso, que sólo de esta forma se puede llegar a hablar propiamente de un “sujeto” (Bourdieu, 2005). Esta reflexividad, empero, no es el fin principal de la investigación, ni un “resultado” final, sino una condición permanente del mismo proceso de investigación (Bourdieu y Wacquant, 2005, pp. 350-358).

Pero ¿cómo se traduce todo esto en una investigación concreta? ¿Cómo aporta a un mejor conocimiento del campo de la educación? Estas preguntas no son retóricas y, por consiguiente, no admiten respuestas retóricas, sino una exposición a partir de una experiencia de investigación efectiva, en este caso, sobre la constitución simbólica de la profesión magisterial en México y sus efectos políticos (Sandoval, 2003). La exposición, para ser consecuentes con la propuesta reflexiva, se expresa de manera narrativa y en primera persona (Urteaga, 2015).

Mis indagaciones sobre el magisterio se originaron en un interés particular derivado del trabajo profesional como docente y asesor en dos postgrados en educación dirigidos a los profesores de educación básica y ofrecidos por la Secretaría de Educación de Jalisco. Esta experiencia se inició en 1995, año en el que fui invitado a colaborar como docente en la maestría del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM).

Hasta ese momento, mi relación con el mundo profesional de los maestros de educación básica había sido más bien distante: como corresponde a la percepción del egresado universitario promedio, ese mundo me era relativamente ajeno, máxime tratando de un egresado de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Incluso después de haber obtenido el grado en una maestría en ciencias de la educación, mi concepto sobre los profesores de básica y todo lo concerniente a ellos, era más bien vago e impreciso. Aun así, cuando acepté la invitación a trabajar en el ISIDM, de pronto me vi inmerso en un mundo que, debido a mi trayectoria, me resultaba difícil de comprender. Los profesores poseen su propio discurso, el cual está armado a partir de su práctica profesional cotidiana y está poblado de referentes pedagógicos, burocrático, políticos, normativos y sindicales que me eran ajenos. Poseen, también, su propia versión de la vida académica que, al

principio, me desconcertaba tremendamente. En fin, se trataba para mí de un mundo relativamente aparte, con su propio tiempo y espacio, con sus creencias, sus ritos, sus reglas, sus problemas y sufrimientos. A partir de esa especie de shock comenzó el interés por estudiar, sociológicamente, este grupo profesional.

No sería sin embargo hasta 1997 cuando, colaborando en otro postgrado magisterial, la Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE), aquel interés se convertiría en un proyecto serio de investigación. Lo primero que llamó mi atención, fue que en este postgrado se pretendía seguir las propuestas de la “pedagogía crítica”, la cual se desarrolló en otros países al margen y en contra del aparato burocrático, mientras que aquí evidentemente era parte de ese aparato. Todo esto sucedía, además, durante el fuerte proceso de reforma del sistema educativo nacional promovido en México a partir de 1992. La MEIPE, de hecho, surgió precisamente de esa reforma.

Por otro lado, una serie de circunstancias en apariencia fortuitas me habían llevado a preguntarme por qué, en la organización del sistema educativo nacional, tanto la formación normalista como los mismos postgrados para el magisterio, a pesar de ser de nivel superior, eran retenidas organizacionalmente dentro de la estructura dedicada a la educación básica. Esto daba como resultado que, al interior del subsistema de educación básica, prácticamente se estuviera reproduciendo una estructura homóloga a la del subsistema de educación superior.

Tenía, pues, una intrigante serie de problemas que resolver: ¿En qué consistía exactamente la reforma educativa? ¿Cómo se relacionaban las maestrías para el magisterio con las exigencias de la reforma educativa: la satisfacían o se le oponían? ¿Qué significaba aquella reproducción de la estructura del subsistema superior en el interior del subsistema básico? ¿Por qué en Jalisco la reforma educativa dio lugar a semejante modelo de profesionalización de los maestros? ¿De dónde y cómo había surgido ese modelo? ¿Cómo se conjugaba todo esto con la tradición de militancia sindical y ejercicio de la profesión de los maestros? En pocas palabras, se trataba de explicar el papel de estos postgrados magisteriales en la redefinición de las relaciones profesionales entre los docentes y un Estado en proceso de reforma... aparentemente.

Pronto quedó claro que en realidad no podía pretender llegar a una explicación satisfactoria de esta problemática sin contar con alguna estrategia teórico-metodológica para ello. La teoría de los campos sociales me aportó dicha estrategia. De acuerdo con ella (Bourdieu, 1995), lo primero que debí hacer fue elaborar un modelo teórico de la génesis y estructura del campo educativo, identificando las fuerzas histórico-sociales que le han dado origen. Esto significó dar cuenta, al menos someramente, del proceso de constitución de la profesión docente y del campo educativo. Fue al enfrentar esta tarea que el precepto de la objetivación participante adquirió todo su sentido.

En efecto, conforme reconstruía dicho proceso, fue quedando cada vez más claro cómo magisterio y sistema educativo compartían una y la misma historia. Este proceso se inicia con cierta configuración del espacio social, que se remonta a la Edad Media europea y que se puede detectar en la época Colonial mexicana, en la que se podían distinguir tres “tensiones” sociales: entre lo público y lo privado, entre lo religioso y lo laico, y entre la educación superior y la educación elemental.

Actualmente, esa configuración inicial ha adquirido una estructura y la suficiente autonomía para constituir un campo por derecho propio, el educativo, aunque comprendido dentro de otro campo más amplio, el Estado, puesto que éste es un conjunto de campos burocráticos o administrativos donde los agentes y grupos de agentes gubernamentales o no gubernamentales luchan en persona o por procuración por el poder de regir una esfera particular de prácticas mediante leyes, reglamentos, medidas administrativas, es decir, todo aquello que corresponda a una política (Bourdieu, 2012). El campo educativo en México está estructurado según dos ejes transversales, uno de ellos es precisamente el que opone la educación elemental (básica) y la superior; es decir, que este campo está polarizado por estos dos subcampos. El otro eje se refiere al grado de autonomía relativa. Luego, fue fácil observar que esta estructura influye en la jerarquía social de las profesiones, esto es, en el espacio social de las profesiones.

De esta manera fue como la posición del investigador (y por ende, su punto de vista) pudo ser problematizada e integrada en el campo o sistema de relaciones (y puntos de vista) que definían el objeto de estudio. Y esta operación fue la que permitió dar respuesta a todas las preguntas iniciales. Enseguida se presenta sólo la parte medular de los descubrimientos realizados.

Si bien se ha intentado explicar la profesión magisterial a partir de factores externos (sociales, económicos, políticos, religiosos y culturales), o bien a partir de factores internos (proyecto inherente a los miembros de esta profesión), o bien a una conjugación de ambos tipos de factores, quedaba claro que, partiendo de una visión más abarcadora, todas estas opciones teóricas, que son mutuamente excluyentes, se consideran no obstante parcialmente ciertas. Así, se estableció que el magisterio debe ser entendido como agentes de un campo (de la educación) y no solamente como un correlato de un sistema escolar. Este campo, a pesar de formar parte del Estado, goza de una autonomía relativa sin la cual simplemente no existiría. Por esta razón, la influencia de los factores externos produce efectos en su interior, pero no de manera mecánica, sino bajo la forma que la lógica interna del campo les impone. El hecho de que el campo se organice según una jerarquía de los niveles educativos (que va de la educación básica en su extremo inferior, a la educación superior en su extremo superior) no es vista como algo “natural”, sino que implica al mismo tiempo una oposición y una complementariedad de ambos polos del campo.

Pero el descubrimiento más importante vino un poco después. Este escenario alternativo tomaba del escenario existente dos hechos fundamentales de la historia de la educación en México y los incorporaba: que la educación básica y la profesión magisterial han sido definidas desde el Estado, y por tanto desde las luchas por el poder. A esto se le añade otro hecho histórico que a pesar de estar tan a la vista, no se le habían sacado todas sus consecuencias, a saber, que si bien aquella definición de la educación básica y la profesión magisterial es legitimada por el Estado, su fuente es el polo superior del campo educativo. El sistema de educación básica y sus maestros se constituyeron a la sombra de la educación superior: de ella le venían su misión, sus contenidos, sus métodos y la formación de sus docentes. Los estudios históricos sobre el magisterio en México coinciden

en este punto: su identidad profesional se ha constituido, como cualquier otra identidad, a base de diversas oposiciones, en las que ocupa un lugar central su oposición con las profesiones universitarias (Arnaut, 1996). Esto es: existe una relación de dominación entre ambas regiones del campo educativo.

Esa relación de dominación se basa en que la representación que de sí mismos tienen los profesores “básicos”, es decir su identidad, les ha sido impuesta desde el polo “superior”, por la vía legitimadora del Estado. Esta imposición incluye su propia negación, pues se presenta como legítima siendo en realidad una arbitrariedad histórica. Además, se puso en evidencia que los dominados desconocen la naturaleza arbitraria de esa imposición, pero a la vez la reconocen como legítima, y terminan así contribuyendo en la perpetuación de su propia dominación. Esto es, son víctimas de una forma particular de dominación simbólica.

Aunque hay que reconocer que no todo funciona como un mecanismo perfecto. Muy al contrario, la dominación no se da nunca sin algún tipo de resistencia entre los maestros (Street, 1992), aunque se debe aclarar que la posibilidad de movilización del magisterio no se da en igual medida en todas las regiones del país.

La investigación reveló que las profesiones superiores, por ser las dominantes, se impusieron también como el modelo ideal de profesión, por lo que las profesiones dominadas se definieron en relación con ellas. Así, los maestros que habían interiorizado todo esto, buscaron la manera de asemejarse lo más posible a ese ideal, entre otras formas, por medio de la figura del “profesor-investigador”. Y fue a partir de este “deseo”, conjugado y en cierto modo usado por las políticas de reforma de corte neoliberal, que se pudo explicar la existencia de postgrados para el magisterio en Jalisco.

Pero no hubiera sido posible descubrir nada de lo anterior, sin la inclusión del punto de vista del investigador en el sistema o espacio analizado. Ello permitió una objetivación participante, dado que se permitió una objetivación del interés implícito en objetivar al magisterio. Dicho interés se debía, en primer lugar, a la necesidad de comprender una profesión con la cual se convivía y se debatía cotidianamente y las aparentemente contradictorias formas de profesionalización que adoptaban. Pero esa objetivación obedecía a que esa convivencia implicaba objetivamente una toma de posición de un investigador, dotado de una *Weltanschauung* universitaria, en el espacio magisterial, es decir, un reposicionamiento inconscientemente vivido como un “rebajamiento”, o al menos como una forma de desclasamiento “hacia abajo”.

Enseguida fue posible objetivar también la “puesta entre paréntesis de este interés y de la representación” que sustentaba, pues esa operación permiti6, al mismo tiempo, un distanciamiento del “juego” y un reconocimiento de que se era parte de ese juego, a saber: de la relación de dominación simbólica que se da entre “superiores” y “básico”, y todas las formas de convivencia que ella genera, particularmente la ilusión de reposicionamiento profesional del magisterio por medio del postgrado.

De esta forma es como la objetivación participante implica, inevitablemente, una conversión del punto de vista del investigador plena de ventajas. En primer lugar, porque ayuda a recorrer el velo de la perspectiva única

desde la cual se inicia la investigación, permitiendo una verdadera objetivación y la superación de innumerables limitaciones de la objetivación parcial; por ejemplo, en mi caso, permite explicar realmente en términos de campo a la investigación educativa, cosa que hasta hoy, en México, se ha quedado en el intento (v. gr. Gutiérrez, 1999). Y, en segundo lugar, porque al mismo tiempo proporciona elementos racionales para contribuir, si no a la abolición, por lo menos a la atenuación de una situación de dominación específica y, por tanto, a un progreso en la marcha hacia una convivencia más cercana al ideal democrático.

En conclusión: la investigación reveló que, en el transcurso del siglo XX, las profesiones universitarias se impusieron como el modelo ideal de profesión, por lo que las profesiones dominadas se definieron en relación con ellas. El habitus de los maestros de educación básica se constituyó a partir de esa estructura, por lo que eventualmente buscaron la manera de asemejarse lo más posible a ese ideal, entre otras formas, por medio de la figura del “profesor-investigador” a partir de la década de 1990 que, conjugado y en cierto modo usado por las políticas de reforma de corte neoliberal, explica la génesis de los postgrados para el magisterio en México.

Estos resultados fueron posibles sólo a partir de la inclusión del punto de vista del investigador en el sistema o espacio analizado que se permitió una objetivación del interés implícito en objetivar al magisterio. Dicho interés se debía, en primer lugar, a la necesidad de comprender una profesión con la cual se convivía y se debatía cotidianamente y las aparentemente contradictorias formas de profesionalización que adoptaban. Operación que implicó la objetivación del punto de vista del investigador, universitario, en el espacio magisterial. Enseguida fue posible objetivar también la “puesta entre paréntesis de este interés y de la representación” que sustentaba, pues esa operación permitió, al mismo tiempo, un distanciamiento del “juego” y un reconocimiento de que se era parte de ese juego, a saber: de la relación de dominación simbólica que se da entre “superiores” y “básicos”, y todas las formas de connivencia que ella genera, particularmente la ilusión de reposicionamiento profesional del magisterio por medio del postgrado.

De esta manera la posición del investigador (y por ende, su punto de vista) pudo ser problematizada e integrada en el campo o sistema de relaciones (y puntos de vista) que definían el objeto de estudio. Así, en lugar de usar ese conocimiento para continuar jugando ventajosamente en el juego (esto es, para perpetuar la dominación simbólica existente), se abría la posibilidad de usarlo para lograr un mejor conocimiento del objeto.

Referencias

- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., & Passeron, J.C. (2000). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1995). La cause de la science. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106-107, pp. 3-10. doi.org/10.3917/arss.p1995.106n1.0003
- Bourdieu, P. et al. (1999). *La miseria del mundo*. Argentina: FCE.

- Bourdieu, P. & L. Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'État. Sociologie de la genèse de l'État. Cours au Collège de France 1989-1992*. París: Seuil-Raisons d'agir.
- Joly, M. (2020). *Après la philosophie. Histoire et épistémologie de la sociologie européenne*. París: CNRS.
- Sandoval Aragón, S. (2003). Entre las determinaciones del campo educativo y la agencia de los maestros (Tesis Doctoral), UdeG-CIESAS de Occidente.
- Urteaga, E. (2015). Reseña de Jablonka, Ivan (2014), *L'histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*, París: Seuil. Cuadernos de Historia Contemporánea, 37, 355-404.
- Vázquez, F. (2006). El problema de la reflexividad en Pierre Bourdieu, de la Epistemología a la Ética. *Opinión Jurídica*, 5(10), pp. 87-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94501006>.

Yuxtaposición, trayectorias sociales y la construcción del objeto de estudio. Reflexiones metodológicas

Luis Arturo Guerrero Azpeitia

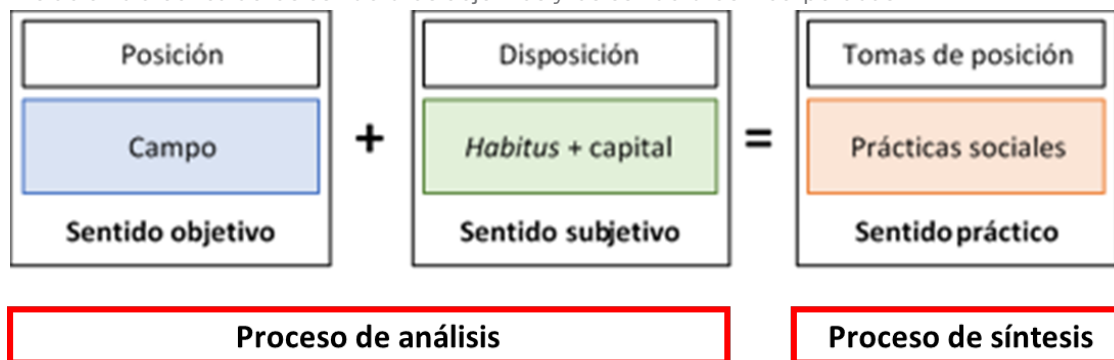
La construcción del objeto de estudio y su correspondiente explicación o comprensión del dato representa, no en pocas ocasiones, un escollo para el investigador quien se ve en la necesidad de articular de mejor manera la teoría (y con las herramientas analíticas de las que dispone) sobre la cual sustenta su investigación y el método que ha seleccionado. Esto toma una especial relevancia cuando la apuesta teórica tiene un carácter dinámico, relacional y con una fuerte vinculación con la espacio-temporalidad del objeto de estudio, toda vez que las herramientas de las que dispone suelen proveer una serie de artefactos o productos de carácter estático.

Referentes teóricos

Para abordar la construcción del objeto de estudio desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, es necesario reconocer que históricamente ha existido, y seguramente sigue existiendo, un posicionamiento antagónico entre subjetividad y objetividad, donde se presentan brechas que no en pocos casos son epistemológica y metodológicamente insalvables. Así, la premisa es una construcción dialéctica entre ambos posicionamientos al reconocer 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, así, el reconocimiento de 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.

Para Bourdieu, las estructuras sociales y las estructuras incorporadas juegan un papel fundamental toda vez que se presupone que lo social se explica por la relación entre las regularidades objetivas y por su incorporación en los individuos, estableciendo en consecuencia una construcción de la realidad en la que lo externo se internaliza y, a partir de las prácticas sociales se externaliza nuevamente, generando de esta manera una relación dialéctica constante y permanente. En este sentido, la denominada fórmula del sentido práctico evidencia la relación entre las condiciones objetivas y la correspondiente producción de subjetividad (ver figura 1).

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



Fuente: Guerrero (2020: 118)

Así pues, la propuesta va más allá de la “suma” entre lo objetivo y lo subjetivo, priorizando la relación entre ambas perspectivas 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).

Al trabajar así el objeto de estudio, se precisa una posición del investigador, para quién el tiempo puede ser “destruido”, es decir, puede pausarlo, sincronizarlo, totalizarlo, por lo que la relación espacio-temporal está a su merced no sin tomar las precauciones teórico-metodológicas correspondientes: el investigador juega en el tiempo y juega estratégicamente con el tiempo, no está fuera del juego, está condicionado por el estado del juego (Gutiérrez, 1997).

Campo

La perspectiva teórica de 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.).

Se interpreta también como aquel espacio en donde se ejerce un determinado efecto, de tal suerte que aquello que le ocurre a un sujeto sometido a la influencia de dicho campo sólo puede ser explicado por las propiedades inherentes en dicho sujeto, pero al mismo tiempo por el efecto de dicho campo, por lo que sus límites solo pueden ser determinados por la investigación empírica.

De esta manera, los individuos existen como agentes constituidos socialmente desarrollando un doble papel, el de estar activos y el de ser actuantes en el campo(s) de análisis. 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 y de la dotación de su capital lo que implica recuperar una espacio-temporalidad y una relativa autonomía particulares.

Capital

Un capital 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. El capital al ser una relación y una energía sociales concretada en trabajo vivo no existe fuera de un campo determinado por lo que no produce ni reproduce sus efectos fuera de éste; así que la posición y el poder concreto ostentado por los agentes ostentan en un campo determinado está en función prioritariamente de la acumulación del capital específico que está en juego y que le es inherente.

Se puede entender por capital al trabajo acumulado ya sea en forma materializada, interiorizada o incorporada, pero en todo caso existe un trabajo de apropiación que puede ser la suma de un trabajo de inculcación y otro 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).

Existen diversos tipos y subtipos de capital, algunos ya preestablecidos y otros a determinar por el propio investigador en función de su propia construcción del objeto de estudio, de los primeros se tienen: capital económico, capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado), capital social y capital simbólico.

Habitus

El *habitus*, en tanto construcción histórica, regula y condiciona determinadas producciones en el agente social en circunstancias propias de un espacio-tiempo donde fueron generadas, esto representa de alguna manera una reproducción por los sucesores de aquellas conquistas de los antecesores, así:

Producto de la historia, el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, [de expresiones] de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 2007, p. 88).

El *habitus* al ser historia incorporada o naturalizada genera en el agente social que lo posee, prácticas sociales que se le podrían denominar de “sentido común” pero que son propias de un pasado que se concreta y mediatiza en el presente, es decir, genera historia a partir de la historia misma. Se puede establecer entonces que es un principio de elección de elecciones no elegidas que se caracteriza por un sistema de:

disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas 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).

Para que el *habitus* active el sentido objetivado de las condiciones objetivas de las cuales es producto, precisa un trabajo de inculcación y de apropiación a fin de que la reproducción de dichas condiciones sea de manera eufemizada.

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 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.

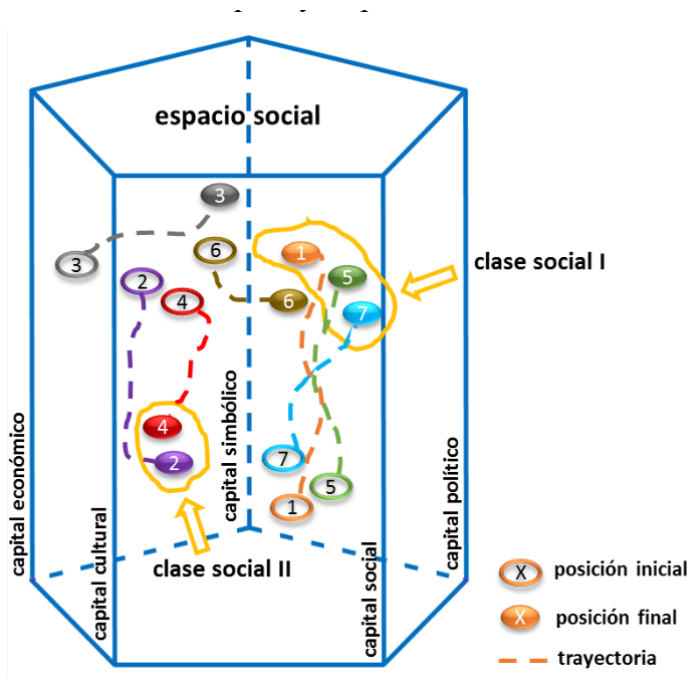
Un espacio social concebido como multidimensional se puede construir de manera empírica descubriendo los factores de diferenciación tales como los poderes o las formas de capital que operan, con cierto grado de eficiencia, en ese espacio en particular, estos factores son lo que facilitan o dificultan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

Así pues, los agentes están distribuidos en la totalidad del e-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 similar de disposiciones y de prácticas. La construcción de una clase social (ver figura 2) 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, por lo que las clasificaciones prácticas pueden no representar total coherencia con las clasificaciones propuestas por él.

De esta manera, a posiciones homologas en los agentes sociales se tienen prácticas sociales y disposiciones también homólogas. En este sentido, 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).

Figura 2. Construcción analítica de clase social en función de la trayectoria social, dotación de capital y disposiciones



Fuente: Elaboración propia.

Perspectiva comparada.

La apuesta por la elección de una perspectiva comparada surge a partir de que “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: 32). 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, p. 15) 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.

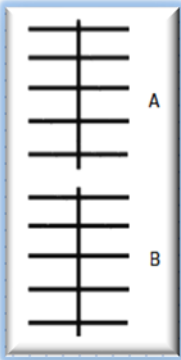
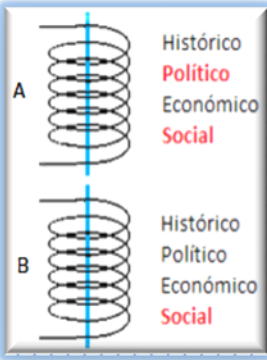
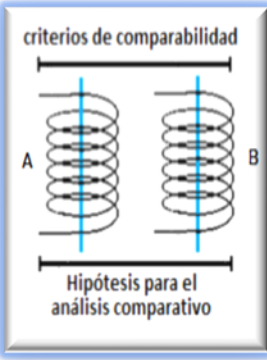
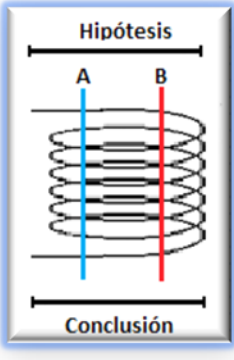
De esta manera, se puede establecer que las variaciones espacio-temporales y el contexto entre otras, inciden en el estudio de un fenómeno social específico con el riesgo de que se presenten efectos diferentes o incluso opuestos al trivializar las variaciones ya citadas. Schriewer (1990) establece que en los estudios comparados se demanda un conocimiento de relaciones comparativas (simples y complejas), pero también implica relacionar hechos y las relaciones mismas.

Para Bereday (1968) son cuatro las fases o etapas del método comparado y son la descripción, la interpretación, la yuxtaposición y la comparación (ver figura 3), particularmente, 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 diferencias o similitudes a partir de una valoración simultánea de los sistemas elegidos con la finalidad de establecer el marco que soporte la última fase denominada de comparación.

Adicionalmente, 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, otra característica de esta fase es la recuperación de dos enfoques: el estudio parcial dirigido a pequeñas áreas o bien el estudio total, en todo caso se pretende una comprensión de la interdependencia de los aspectos retomados en la fase de interpretación.

El método comparado (yuxtaposición o comparación) recurre a la similitudes o diferencias entre sistemas (regiones, instituciones u otros fenómenos sociales) donde las variables pueden ser similares o diferentes, 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 líneas arriba, 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 (Schriewer y Pedro, 1993, p. 198).

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

Etapas del análisis comparativo			
Etapa preliminar		Etapa comparativa	
Descripción	Interpretación	Yuxtaposición	Comparado
<ul style="list-style-type: none"> Requiere adecuada preparación: examinación de la información escrita disponible y visitar a escuelas. Los estudios de área se efectúan siempre como etapa preliminar de la comparación. Facilitar la comparación ulterior mediante una recopilación sistemática de datos. Se formula hipótesis de trabajo, seguida de una investigación piloto, base para programación de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretación de la información sometiendo los datos pedagógicos a un examen análogo al de otras ciencias sociales (economía, filosofía, sociología, antropología, historia, etc.) Establecer interrelaciones entre la escuela y la sociedad. Emplear enfoques y métodos de las diferentes ciencias sociales. Examinar los hechos educativos desde variados enfoques, aparecen con nuevos aspectos y es posible estudiar causas y conexiones. Lo que más facilita la comparación no el "cómo" sino el "por qué" 	<ul style="list-style-type: none"> Es una etapa previa para el estudio de materiales comparativos. Se incluye una idea ordenadora. Es un examen simultáneo de diversos sistemas educativos, para determinar el marco que puede servir para compararlos. Tiene un carácter eminentemente relacionante. Se confrontan estudios que pueden designarse como conjuntos paralelos. Facilita el conocimiento de diferentes alternativas o soluciones que han sido planteadas con referencia al tema de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> Incluye un estudio simultáneo de los países investigados, a fin de comprobar la validez de la hipótesis derivada de la yuxtaposición. Aun cuando sea superficial, amplía muchas veces el horizonte del observador, siendo este último el mayor beneficio de los estudios comparativos. Presenta dos enfoques: el estudio parcial (pequeñas áreas) y el estudio total (global). Aspira a una comprensión total de la interdependencia de los aspectos educativos y sociales que se refieren al problema.
 <p>Solamente datos pedagógicos</p>	 <p>Evaluación de datos pedagógicos</p>	 <p>Semejanzas y diferencias</p>	 <p>Comparación simultánea</p>

Fuente: Guerrero (2017, p. 64).

Modelo teórico-metodológico de aproximación

Para la construcción del objeto de estudio, se recupera la perspectiva metodológica mediante tres momentos claramente definidos, necesarios e internamente conectados entre sí (Bourdieu y Wacquant, 2005, pp. 159-160):

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

Estos momentos son metodológicamente inseparables y establece que el espacio de las posiciones tiende a tomar una relativa preponderancia sobre el espacio de las tomas de posición. 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 tal motivo 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).

Análisis de correspondencias múltiples (ACM)

Concretamente el análisis de correspondencias múltiples 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. 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.

Análisis de clúster

Es el conjunto de técnicas utilizadas para clasificar los objetos o grupos relativamente homogéneos llamados clúster (conglomerados), 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

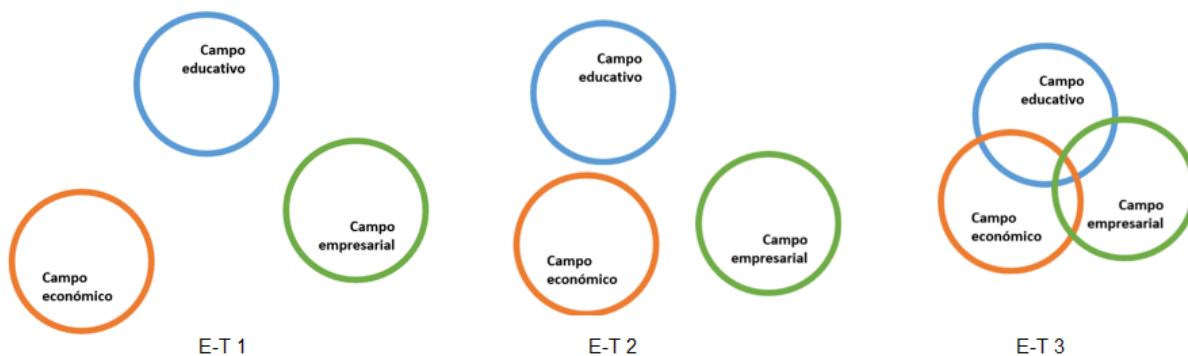
alta heterogeneidad externa que les permite ser diferentes a objetos de otros grupos. Permite cuantificar las características de un conjunto de observaciones y se pueden clasificar como jerárquicos cuando asignan casos a grupos conformados por la configuración propia del análisis sin dependencia entre ellos y, no jerárquicos a los que conforman grupos con una estructura arborescente, de tal suerte que los clústeres de niveles inferiores van siendo contenidos en niveles superiores.

Reflexiones teórico-metodológicas

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, es importante reflexionar sobre la espacio-temporalidad, las herramientas analíticas y 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 4, 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 resignificará las interpretaciones de los estadios anteriores.

Figura 4. 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.

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 documento, 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 la figura 5, 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).
- 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 5, 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.

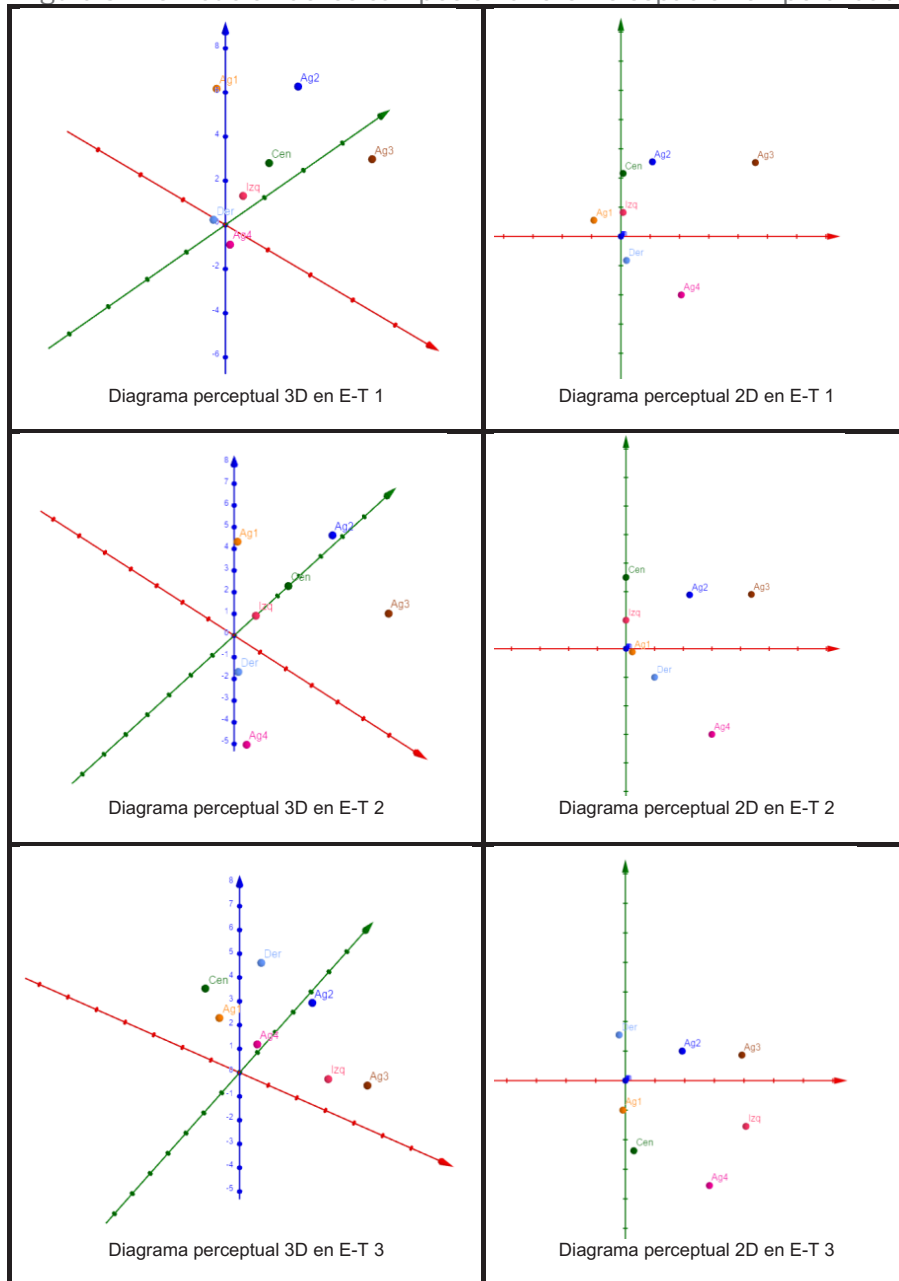
De esta manera es importante reconocer las trayectorias sociales y su inherente relación con una espacio-temporalidad particular, así como la reducción a 2D en los diagramas perceptuales, lo que sin duda permitirá guardar una sana distancia respecto a las conclusiones que el investigador haya obtenido al emplear tales herramientas analíticas.

A manera de conclusión

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 reconfiguración 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.

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



Fuente: Elaboración propia

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, 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.

Referencias

- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Caïs, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo. Colección Cuadernos metodológicos núm. 21*. Madrid, España: Centro de investigaciones sociológicas.
- Guerrero Azpeitia, L. (2020). Capitales, *habitus* y disposiciones de profesores universitarios. Una aproximación a partir de sus trayectorias académicas. *Religación Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(25), 117-131. doi: [org/10.46652/rgn.v5i25.672](https://doi.org/10.46652/rgn.v5i25.672)
- Guerrero Azpeitia, L. (2017). El estudio de la subjetividad. Una mirada desde la educación comparada. *InCrescendo. Educación y Humanidades*, 4(1), 50-71. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/339513182_El_estudio_de_la_subjetividad_Una_mirada_desde_la_educacion_comparada
- Gutiérrez, A. (1997). Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu. *Revista Kairos* 1(15). Recuperado de <http://www.revistakairos.org/investigar-las-practicas-y-practicar-la-investigacion-algunos-aportes-desde-la-sociologia-de-bourdieu/>
- Sartori, G. (1994). Comparación y método comparado. En G. Sartori y L. Morlino. *La comparación en las Ciencias Sociales* (pp. 29-49). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Schriewer, J. (1990). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. *Revista de educación*, núm. Extraordinario, 77-127.
- Schriewer, J. & Pedro, F. (1993). *Manual de educación comparada vol. II. Teoría, investigaciones, perspectivas*. Barcelona, España: Promociones y publica