

Sociológica México, Nueva época, año 37, número 106
julio-diciembre de 2022, pp. 9-44
Fecha de recepción: 25/05/22. Fecha de aceptación: 02/05/23

***Habitus* académico:
aportaciones metodológicas
para una construcción conceptual**
Academic Habitus: Methodological Contributions
for a Conceptual Construction

*Jaqueline Anzaldo Álvarez**
*Ivonne Balderas Gutiérrez***

RESUMEN

Este artículo da cuenta de una propuesta metodológica para la construcción conceptual del *habitus* académico a partir de la coexistencia del trabajo multimetódico en el que se reconstruyan los *habitus* individuales y el *habitus* de clase de los académicos, considerando una serie de predisposiciones subjetivas y condiciones institucionales. La metodología empleada fue cualitativa inscrita en un paradigma crítico; la estrategia metodológica fue el estudio de casos desde un enfoque deductivo. Los instrumentos recuperados fueron una entrevista semiestructurada y una encuesta autocumplimentada aplicados a ocho académicos de un área disciplinar en educación al interior de una universidad pública estatal mexicana.

PALABRAS CLAVE: *habitus*, *habitus* académico, *habitus* de clase, ruta.

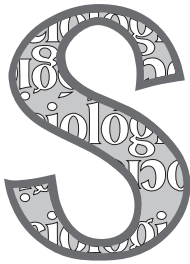
* Doctora en Investigación e Innovación Educativa por la Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: <anzaldojaqueline@gmail.com>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-3388-6149>>.

** Profesora investigadora del Doctorado en Investigación e Innovación Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Correo electrónico: <ivonne.balderas@correo.buap.mx>. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-9633-3269>>.

ABSTRACT

This article presents a methodological proposal for the conceptual construction of the academic habitus based on the co-existence of multi-methodological work in which individuals' habitus and the class habitus of academics are reconstructed, taking into consideration a series of subjective pre-dispositions and institutional conditions. The authors' methodology was qualitative and part of a critical paradigm; their methodological strategy used case studies with a deductive approach. The instruments were a semi-structured interview and a self-completed survey applied to eight academics in a field of education at a Mexican public university.

KEY WORDS: habitus, academic habitus, class habitus, route.



INTRODUCCIÓN

El estudio del campo académico se inicia con Pierre Bourdieu durante la década de los ochenta, situándolo en la sociología contemporánea, misma que encuentra sus raíces en la sociología clásica (Sidicaro, 2008; Gutiérrez, 2003; García, 1990). Dicho abordaje emerge de una serie de aproximaciones teóricas y empíricas en lo tocante a los campos “científico” (Bourdieu, 2003: 144), “intelectual” (Bourdieu, 2006: 6) y “universitario” (Bourdieu, 2009b: 202), respectivamente. Desde las aproximaciones aludidas, el campo académico se avizora como un espacio de lucha, en donde son el poder académico y la reputación científica o intelectual los objetos de dicha lucha, los cuales se caracterizan por ser antagónicos entre sí (Bourdieu, 2009b). Según señala el sociólogo francés, la existencia o no de un campo académico advierte la presencia no sólo de determinados tipos de capitales, sino de *habitus* (Bourdieu, 2008a; Bourdieu, 2008b).

En este tenor de ideas, la existencia de un *habitus* académico al interior de la academia permite explicar diversos fenómenos vinculados al ejercicio de las diferentes actividades que desarrollan los académicos en las universidades asociadas a la investigación, la docencia, la divulgación científica y cultural, la gestión académica y las tutorías; mismas que están contenidas en una serie de disposiciones normativas que delimitan el conjunto de acciones y decisiones –hechas y tomadas– a la luz de procesos de construcción de carácter subjetivo y materializadas a través de las prácticas sociales de dichos académicos. En este sentido, el estudio del *habitus* académico recobra sentido por cuanto se develan elementos de tipo estructural-exógeno y subjetivo-endógeno que han sido naturalizados a lo largo de un proceso de cimentación histórica.

El concepto *habitus* ha sido ampliamente abordado no sólo desde las ciencias sociales, sino desde las ciencias humanas, de la salud y la conducta, así como de las ciencias teológicas. Los aportes en las ciencias sociales se han enfocado en análisis vinculados a las prácticas corporales y sus implicaciones afectivas (Cedillo, Ssbido-Ramos y Galindo, 2017), así como en estudios que involucran la modernidad (Sánchez y Noda, 2016). Mientras que dentro de las ciencias humanas, su utilidad apunta hacia estudios relacionados con el *habitus* de profesores en contextos de pobreza (Zurita, 2013) y el desarrollo de un *habitus* científico en la investigación en ciencias humanas (Quiñónez, 2013). En el ámbito de las ciencias de la salud y la conducta, sus contribuciones, por ejemplo, han estado encaminadas a la reflexión en torno a la formación de un *habitus* médico con un enfoque de género (Castro, 2014). Finalmente –aunque en menor medida–, las ciencias teológicas también han recuperado tal concepto para hacer alusión a la inculcación de un *habitus* religioso (Bourdieu, 2006) y al reordenamiento del *habitus* religioso en espacios católicos (Silva y Seidl, 2017).

En este sentido, dicho concepto muestra gran amplitud en su uso y aplicación tanto de forma disciplinar como multidisciplinar. Es decir, con el *habitus* se da cuenta, por un lado, de

cómo éste explica un fenómeno social, educativo, económico, político y/o religioso, y por otro, cómo dicho concepto es abordado por una o varias disciplinas a la vez, por ejemplo, la sociología y la educación, la ciencia política y la economía, la medicina y la sociología, entre otras. Al respecto, se encuentran estudios transversales que aducen a la forma en la que los movimientos sociales en contextos de relaciones de poder posibilitan la transformación de *habitus* femeninos indígenas (Olivera y Sánchez, 2012), de qué manera se da la relación entre poder, *habitus* y violencia simbólica (Gutiérrez, 2004) y el estudio de un *habitus* alimentario en trabajadores agrícolas migrantes (Arellano *et al.*, 2019). Finalmente, existen posicionamientos claramente definidos que reparan en que el uso del *habitus* en la investigación educativa debe tener un cuidado especial, pues no todo es *habitus*. Tal es el caso de Diane Reay (2004), quien plantea que es preciso que los conceptos contenidos en la teoría bourdieuana funcionen a la luz de los datos y los entornos de la investigación, más que como camisa de fuerza en la investigación de fenómenos educativos.

No obstante, el *habitus* hunde sus raíces en la escolástica, empleando el término como una disposición habitual, traducción de la *hexis* de Aristóteles (Bourdieu, 2008a: 133), así como en usos que anteceden al análisis de la teoría bourdieuana con autores como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim, Mauss y Panofsky (Bourdieu, 2007: 24-25). Asimismo, sus bases explicativas las encuentra en aquello que “se ha adquirido, pero que se ha encarnado de forma duradera en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes” (Bourdieu, 2008a: 133). De tal manera que el *habitus* conduce a reflexionar que el componente histórico es una constante que otorga a quien lo posee la facultad de adquirirlo y, por lo tanto, que sea considerado también como un bien o un capital (Bourdieu, 2008a), lo cual resulta fundamental para entender la incidencia de la formación de un *habitus* en la generación de prácticas que si bien son susceptibles de ser desveladas a través de ellas, es preciso reparar en que quienes las producen son los agentes.

En este sentido, el *habitus* no es sinónimo de hábito. El abordaje de ambos términos ha sido ampliamente confundido porque denotan un proceso de incorporación. Sin embargo, la distinción reside en que el *habitus* en tanto que es productor de prácticas, es en consecuencia generador de percepciones de las prácticas. Mientras que el hábito sólo reproduce prácticas, aludiendo a lo que es estático (Bourdieu, 2008a). De tal forma que el *habitus* por cuanto es extraído de la historia —refiriendo a las disposiciones duraderas en los agentes—, también es posible que mute según el contexto en donde dicho agente se posicione (Bourdieu, 2008a). De igual modo, el *habitus* ha sido arduamente cuestionado por otros teóricos, como Jeffrey C. Alexander (2019), Raymond Boudon (1986) y Bernard Lahire (2005).

Para el caso que ocupa, en esta propuesta se ha recuperado como base el concepto de *habitus* al que aduce Bourdieu (2009a: 86), y que lo define como un:

Sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “regulados” 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.

También se retoma el concepto de *habitus* de clase (o de grupo) (Bourdieu, 2009a: 98), el cual alude a 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 apercepción [...]”. En este tenor de ideas, el *habitus* de clase en cuanto incorporación de la misma historia, es “el producto de experiencias semejantes o idénticas” (Bourdieu, 2009a: 94), en donde se entiende a la clase como un grupo de individuos biológicos dotados del mismo *habitus*; es decir, de “dis-

posiciones comunes” (García, 2001: 30). Ambas recuperaciones conceptuales posibilitan que la construcción del *habitus* académico se realice a la luz de la teoría bourdieuana que propone una compilación de lo individual y lo colectivo.

El mismo autor expone implícitamente a lo largo de sus diferentes obras (Bourdieu, 1998; Bourdieu y Passeron, 2005; Bourdieu, 2009a), que el concepto no es acabado, en tanto cobra diferentes sentidos según el contexto desde el cual haya sido recuperado. A saber, en *La reproducción* UPE (2005) el *habitus* si bien es generador de prácticas, también unifica prácticas. Lo cual se explica a través de las características que posee: durable, transferible y exhaustivo. Es decir, el carácter del *habitus* es de ser reproductor por cuanto el trabajo de inculcación que de él deriva.

En su obra *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, el *habitus*, aunque sigue conceptualizándose como principio generador de prácticas, se convierte en un “*sistema de enclasmiento*” (Bourdieu, 1998: 169) en tanto que posee el efecto de enclasar tales prácticas. Dicho en otras palabras, el establecer principios de división de prácticas permite “la capacidad de diferenciar y apreciar estas prácticas [...]” (Bourdieu, 1998: 170) del mismo grupo o de otro.

Por otro lado, en *El sentido práctico*, Bourdieu define al *habitus* como “un sistema de disposiciones duraderas y transferibles [...], predispuestas a funcionar como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta [...]” (Bourdieu, 2009a: 86).

Lo anterior abre la puerta al debate en torno al tratamiento del *habitus* para explicar fenómenos sociales de carácter educativo, económico, cultural, religioso, político y/o artístico. Tal discusión reposa en la premisa de que por cuanto más amplio, más ambiguo y, por lo tanto, más complejo. Pese a dicha controversia, el objetivo de este artículo es exponer una propuesta metodológica que apoya la construcción del concepto de *habitus* académico, como una alternativa reveladora de-

bido al valor que recobra la comprensión de un fenómeno socioeducativo al interior de la academia y dentro de las universidades. En consecuencia, mostrar que es posible la construcción de un *habitus* académico brinda la apertura para analizar lo que ocurre en contextos particulares, sea para comprender que existe una serie de predisposiciones y condiciones que explican el actuar del académico en los campos académico y científico, o para entender que la formación de ese *habitus* académico está también en correspondencia con la estructura de la cual es parte.

El supuesto que orientó la ruta metodológica fue que al comprender que existe un *habitus* académico al interior de la academia, es posible explicar una serie de fenómenos vinculados al ejercicio de las diferentes actividades que desarrollan los académicos en las universidades asociadas a la investigación, la docencia, la divulgación, la gestión y la tutoría, los cuales, a su vez, no son acabados por cuanto son posibles de ir cambiando. La pregunta que guio este trabajo fue la relacionada con ¿cómo se construye el *habitus* académico a la luz de la teoría bourdieuana al interior del campo académico?

Lo anterior, se propone tras haber identificado que el estudio del *habitus* académico ha estado asociado a investigaciones relacionadas con la práctica docente (Osorio y Moreno, 2022), la enseñanza de las prácticas investigativas (Rizo y Rodríguez, 2016), la formación académica de estudiantes de posgrado (Quiroz y Médor, 2022), la formación docente (Moreno, 2014) y la formación de investigadores (Andrade, 2010; Sánchez, 2010). No obstante, en ninguna de éstas se propone un abordaje metodológico del concepto de *habitus* académico, sino por el contrario estas investigaciones versan sobre el *habitus* académico aplicado a diferentes fenómenos socioeducativos.

En virtud de lo anterior, este trabajo expone una aproximación histórico-conceptual del *habitus*, su evolución y el impacto que tiene dentro de las diversas áreas del conocimiento. Posteriormente, se da cuenta de la propuesta de la ruta meto-

dológica para el proceso de construcción del *habitus* académico. Enseguida, se analiza la constitución del *habitus* académico al interior de la academia al margen del proceso metodológico seguido, así como los resultados obtenidos derivados de esta investigación, para finalizar con las conclusiones.

CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO

HABITUS ACADÉMICO

Con la intención de mostrar la propuesta de ruta metodológica para la construcción conceptual de un *habitus* académico, se consideró necesario recurrir a la metodología de la investigación cualitativa, que está estrechamente ligada a dar cuenta, por un lado, de las prácticas e interacciones de los sujetos de investigación en su cotidiano; y por otro, a la reconstrucción de la estructura del campo académico. Desde esta perspectiva, se contempla que la realidad social a abordar se construye por los agentes imbricados en ella (Denzin y Lincoln, 2011a).

Si bien la investigación cualitativa desde sus inicios ha estado envuelta en diversas complejidades, entre las cuales destaca la incorporación de diferentes formas paradigmáticas y metodológicas de hacer investigación, mismas que están alejadas del modo tradicional de abordar un objeto de estudio al interior de las ciencias sociales (Denzin y Lincoln, 2011b), ello ha posibilitado un cambio disruptivo tanto en la superación de fronteras “disciplinarias, nacionales, raciales, culturales y de género” (Denzin y Lincoln, 2011b: 28), como en el hecho de que la comunidad de investigadores apele por la utilización de un “enfoque interpretativo crítico que les permita (a ellos y a otros), comprender las [...] condiciones de la vida cotidiana de las primeras décadas de este nuevo siglo” (Denzin y Lincoln, 2011b: 32).

En este sentido, la investigación cualitativa alberga una nueva forma tanto de comprender como de explicar realidades diferentes o similares a las propias. De allí que este tipo de investigación haya establecido un parteaguas en las cien-

cias humanas, de la salud y la conducta, no siendo exclusiva de la antropología cultural, sino que su uso lograra extenderse tanto a la sociología como a la psicología, “la educación [...], la historia, las ciencias políticas y de la empresa, la medicina y la enfermería, el trabajo social y las comunicaciones” (Denzin y Lincoln, 2011a: 44).

La otra complejidad se asocia con dos cuestionamientos que versan en torno a la investigación cualitativa. Primero, por considerarse que carecía de elementos que la objetivaran con el estatus de científica, y posteriormente por ser señalada como una metodología subyugada al colonialismo científico europeo (Denzin y Lincoln, 2011a).

No obstante, la investigación cualitativa apuesta por la comprensión al hacer investigación, y su relevancia descansa en que sus estudios en torno a las relaciones sociales focalizan “la pluralización de los mundos vitales”, según lo señala Uwe Flick (2018:15). De modo que dicha pluralización “requiere de una nueva sensibilidad para el estudio empírico de los problemas” (Flick, 2018: 15), razón por la cual la investigación cualitativa está centrada en la búsqueda de “describir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente” (Vasilachis-de Gialdino, 2006: 29). Al respecto, Corbetta (2007a) sugiere que tanto la investigación cualitativa como la cuantitativa constituyen dos puntos de vista válidos para conocer la realidad social.

A la luz de lo antes expuesto, se considera importante recuperar los planteamientos que hace Flick (2018) en lo tocante a que es necesario que el investigador social esté inmerso y consciente del uso de la reflexividad a lo largo del proceso de investigación, así como a los que alude Bourdieu (2008a), y Bourdieu y Passeron (2008), que están vinculados al establecimiento de la relación entre el referente empírico y el referente teórico. Finalmente, se señala al que aducen Bourdieu, Chamboderon y Dasseron (2008), en relación con la importancia de centralizar y visibilizar a los sujetos de investigación, los resultados y el tratamiento de la información de ma-

nera más sensible, nulamente cosificante, y con un grado de vigilancia epistemológica y rigurosidad metodológica.

Al margen de lo anterior, Flick apunta que para poder estar en la posibilidad de cualquier “proceso de creación de significados”, el investigador debe “empezar reconstruyendo cómo las personas, las instituciones y las comunicaciones construyen sus mundos en la realidad social [...]” (Flick, 2015: 33). Esta postura sugiere recuperar una epistemología en la investigación cualitativa que permita una relación cercana, profunda y constante entre el investigador y su objeto de estudio.

Por su parte, Irene Vasilachis-de Gialdino denomina a esta relación como “epistemología del sujeto cognoscente”. En ésta, sitúa al investigador como aquel sujeto con ciertos “recursos cognitivos” (Vasilachis-de Gialdino, 2006: 50) asociados al conocimiento sobre el contexto, los sujetos de investigación, así como de los fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos que guían el proceso de investigación que desarrolla.

Si bien esta postura no rompe en su totalidad con la visión que considera que es a partir de lo que el investigador –llamado también sujeto cognoscente– conoce, que se “desarrollan, aplican, legitiman y cuestionan las distintas formas de conocimiento” (Vasilachis-de Gialdino, 2006: 57), es a través de esta epistemología que el investigador se implica con aquello que conoce mediante un proceso de construcción que envuelve todo un proceso investigativo.

Dentro de esta epistemología habría que considerar el planteamiento hecho por Gaston Bachelard (2000: 25) relativo a que los obstáculos enfrentados por el investigador no son necesariamente externos, sino internos a él, ya que dificultan no sólo el paso de un “espíritu pre-científico a un espíritu científico”, sino también la manera en la que el científico se apropia y, a su vez, dota de sentido a la realidad que desea estudiar. Es decir, la forma en como conoce, considerando el proceso que conlleva el plantear un problema, la construcción del objeto de estudio, así como el procedimiento

metodológico a seguir. A dicho obstáculo Bachelard (2000: 15) le denomina “obstáculo epistemológico”. Lo anterior advierte que es justamente el proceso de construcción en la investigación el que liga al investigador con sus sujetos de investigación en la comprensión, entendimiento y reflexión.

En este sentido, y en el marco de la investigación realizada, tales planteamientos permitieron considerar que los conceptos proporcionados por la teoría bourdieuana tenían sólo un “carácter orientativo” (Corbeta, 2007a: 42). Contextualizar el fenómeno desde el paradigma crítico contribuyó a situarlo en relación con un proceso de “acción/interacción en el tiempo, de las personas, organizaciones [...], en respuesta a ciertos problemas y asuntos” (Strauss y Corbin, 2002: 139). Los motivos para su recuperación fueron porque su sentido ontológico considera que la realidad ha sido conformada por ciertos valores construidos en el tiempo; su sentido epistemológico indica que es interactiva y subjetiva; su metodología es dialéctica; la naturaleza del conocimiento emerge de percepciones de tipo estructural-histórico (Guba y Lincoln, 2012).

Por otro lado, el enfoque a partir del cual se abordó el “fenómeno de estudio” (Flick, 2015: 30) fue el “deductivo” (Gibbs, 2012: 28), ya que, pese a que los datos no fueron construidos a *priori*, se intentó mostrar “lo que las personas, [los] acontecimientos y los entornos, tienen en común y explicarlo en función de rasgos comunes” (Gibbs, 2012: 28). De igual modo, la estrategia de investigación que guio esta propuesta fue el estudio de caso, por cuanto posibilitó dar cuenta “de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en situaciones importantes” (Stake, 1998: 11).

Al respecto, se consideró oportuno que en la investigación realizada se diseñaran un guion de entrevista semiestructurada y una encuesta autocumplimentada, en tanto son instrumentos que permiten comprender los significados que los sujetos de investigación crean y en consecuencia se construyera un puente para “entender los problemas según su pers-

pectiva” (Flick, 2015: 33), que va paralelamente unido al proceso de objetivación de un fenómeno social, a partir del eje articulador que brinda el proceso de construcción ya referido, y en el que se conjugan en dos métodos de investigación: el cualitativo y el cuantitativo, con la finalidad de sistematizar y objetivar el *habitus* de clase –*habitus* académico– al interior de los cuerpos académicos (CA).

Lo anterior está en consonancia con el enfoque teórico relacional al cual Bourdieu (2007: 127) ha definido como “constructivismo estructuralista o estructuralismo constructivista”. Éste propone recuperar del estructuralismo, las relaciones entre individuos, grupos e interacciones, en tanto se identifican con lo real superando las miradas acabadas, en donde las realidades son aquello que se percibe de manera directa. Mientras que el constructivismo está presente cuando se enfatiza la recuperación de cómo es que se han ido conformando y reestructurando esos esquemas de generación, de percepción, de organización y de apreciación de prácticas. Ello hace posible visualizar la incorporación no sólo del componente histórico –al cual se hizo referencia en la parte introductoria–, sino la recuperación de dos posturas antagónicas entre sí: el objetivismo y el subjetivismo, y la complementariedad de lo cuantitativo y lo cualitativo.

Desde esta perspectiva y con la finalidad de materializar el *habitus* de clase, en el estudio realizado se consideraron dos dimensiones: la objetivista y la subjetivista. Para la dimensión objetivista, la encuesta autocumplimentada tuvo la intención de focalizar desde el punto de vista de la colectividad, el común denominador bajo el cual se clasificaran, compararan y registraran las características comunes, y por lo tanto únicas, de un grupo social determinado (Corbetta, 2007b). El tipo de encuesta autocumplimentada empleada fue grupal, misma que fue entregada a los sujetos de investigación con el propósito de que la respondieran de manera individual y la entregaran en un lapso de tiempo acordado.

Para el caso de la dimensión subjetivista, el *habitus* se rescata a través de lo individual, con el objetivo de que ello permitiera comprender lo que ocurre en un contexto en particular según la perspectiva de cada uno de los sujetos entrevistados. Desde esta perspectiva, se recurrió a la aplicación de la entrevista semiestructurada que, desde la visión de Flick (2018: 100-101), es el tipo de entrevista centrada en el problema, que abre la puerta para orientar el problema, el objeto y el proceso, de acuerdo con la pertinencia, la posibilidad de modificar o readaptar el objeto de estudio, así como de tener acceso a un nivel de comprensión más amplio de dicho objeto.

Si bien los dualismos y los límites teóricos, metodológicos y epistemológicos que impone la ciencia al conocimiento son particularmente cuestionados por Bourdieu (2008a) por cuanto su lógica de investigación tiende a superar la oposición, también es cierto que para dar cuenta de un fenómeno social es necesario develar “la estructura objetiva del espacio social con la estructura subjetiva –los sistemas cognitivos de los agentes– de ese espacio” (Bourdieu, 2008a: 31), denominado por el mismo autor como lo objetivo y lo subjetivo (Bourdieu, 2008a: 32-34).

Por lo tanto, el uso de ambos instrumentos traza la posibilidad de hilvanar la información derivada de su aplicación a un grupo específico de sujetos, en donde la muestra fue por “conveniencia” (Mendizábal, 2006: 88), por la permisibilidad de contemplar la flexibilidad en el diseño de investigación, aunado a que, con ello, se aborda “en forma holística las situaciones complejas y es indicada para analizar sus procesos y trayectorias” (Mendizábal, 2006: 69). Dicha muestra contempló a ocho académicos (cinco hombres y tres mujeres) de una población de 20 académicos.

En este marco, tanto el guion de entrevista como la encuesta autocumplimentada fueron aplicados a los sujetos de investigación que, a su vez, cumplieren con los siguientes criterios de selección: tuviesen nombramiento de profesor-investigador porque éste denota que realizan actividades de

docencia, investigación, gestión, tutoría y difusión; contar con una trayectoria académica activa, en tanto puntualiza que desarrolla actividades académicas y tiene conocimiento de la situación que guarda la problemática planteada; que estuvieran o no incorporados al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), por cuanto desvela la trayectoria en investigación de los sujetos de investigación; que contaran con una antigüedad no menor de cinco años en la institución, por considerar que los profesores-investigadores conocen sobre la historia de la institución, del ingreso y permanencia en la misma; estar adscritos a un área específica de estudios en particular, por advertir que con ello los sujetos de investigación ocupan una posición en los CA y por contar con referentes de manera directa del funcionamiento tanto del área como de los CA; que contaran con el perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente promovido por la Secretaría de Educación Pública de México, por ser indicativo de pertenecer a un cuerpo académico y atender las disposiciones derivadas de la política pública educativa; y que tuviesen la disponibilidad para colaborar en el proyecto de investigación.

A partir de los conceptos de *habitus* y *habitus* de clase (Bourdieu, 2009a), y de una reflexión y análisis derivados de la propuesta teórico-metodológica de Bourdieu, así como de la propia revisión de la literatura, se procedió a sistematizar los fundamentos teóricos para determinar las categorías y subcategorías de la investigación realizada –que integran la propuesta de este artículo–. De esta manera, fue posible establecer los objetivos, los ejes articuladores y los tópicos tanto del guion de entrevista como de la encuesta autocumplimentada. Lo anterior contribuyó tanto a la caracterización de tales *habitus*, como a la construcción conceptual del *habitus* académico, como se estructura en el cuadro 1:

Cuadro 1
RECUPERACIÓN DEL HABITUS Y HABITUS DE CLASE

Concepto	Objetivo	Eje articulador	Categorías	Tópico (entrevista)	Tópico (encuesta)
Habitus	Describir los <i>habitus</i> individuales de los académicos	Gustos, maneras de actuar, hacer y sentir de los académicos	Disposiciones permanentes, durables, pero no inmutables	Gustos e intereses, intenciones, condiciones institucionales, objetivos, concepciones, orientaciones compartidas, trayectorias y/o perfiles similares sobre la labor académica	Formación académica: a) procesos de formación académica y escolar y de formación continua; b) actividades de investigación, docencia, tutoría, difusión y gestión académica; c) elementos constitutivos que orientan y acompañan la actividad académica (gustos y valores practicados, uso de los medios de comunicación, el agente y el campo político.
Habitus de clase	Aproximarse al <i>habitus</i> académico mediante la caracterización de las condiciones de socialización en los campos familiar y escolar y de sus trayectorias académicas, laborales y escolares	Experiencias comunes	Esquemas conocidos de percepción, concepción y acción al interior de un grupo de individuos		

Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL *HABITUS* ACADÉMICO AL INTERIOR DE LA ACADEMIA

Desde esta propuesta, es posible avizorar la coexistencia no sólo de paradigmas, sino de métodos, por cuanto permiten definir una forma diferente de producir conocimiento (Vasilachis-de Gialdino, 2006), así como de ahondar en el análisis de un objeto de estudio. Lo anterior advierte contemplar dos situaciones. La primera es la asociada con el vínculo entre quien conoce y quien es objeto de conocimiento adquiere un nuevo propósito fincado en la comprensión profunda de este último, y en donde dicho vínculo es de:

Correspondencia o relación, en cuanto los dos se necesitan, es decir, el sujeto es sujeto para que el objeto por cuanto logra abstraer las cualidades (particularidades) de aquello conocido, de igual forma el objeto necesita del sujeto en razón que es comprendido por este último y quien puede decir algo frente a lo percibido (Obando, Villagrán y Obando, 2018: 97).

La segunda se asocia a que es justamente el trabajo multimetódico (Vasilachis-de Gialdino, 2006) dentro de la investigación cualitativa, el que rompe con “la lógica segregacionista de métodos que ha venido limitando las posibilidades de la ciencia para alcanzar comprensiones y explicaciones, descripciones y cuantificaciones válidas, precisas y fiables de la realidad social [...]” (Ichuta, 2020: 83).

Desde esta perspectiva, tanto la complicidad cimentada en la relación íntima entre sujeto y objeto, como la ruptura metodológica en la investigación, constituyen un punto de anclaje desde el cual abordar el estudio del *habitus*. La pregunta es ¿cómo hacerlo? Recuperando el planteamiento formulado por Thomas S. Kuhn (1987), la respuesta a tal cuestionamiento es hacerlo mediante la reconciliación de dos modos de pensamiento que se han considerado como diametralmente opuestos entre sí: a) el “convergente” (Kuhn,

1987: 257), que corresponde a la forma tradicionalista de pensar y hacer ciencia y que es compartida por la comunidad científica; y *b*) el “divergente” (Kuhn, 1987: 249), que implica contemplar y aplicar distintas maneras de pensar y hacer ciencia. Ello sugiere que se redimensionen los significados en concomitancia con las relaciones que encuentra todo investigador en su paso por el camino de la ciencia, que a su vez se asocian con la búsqueda y el encuentro de nuevos significados y nuevas relaciones.

En este sentido, a partir de la investigación realizada, y derivado de los procesos de abstracción y construcción tejidos al margen de una propuesta de ruta metodológica, se contribuye a la posibilidad de crear nuevos conocimientos fincados en desvelar aquello que los académicos construyen, practican y producen, así como en dilucidar las condiciones en las que lo generan. Con la finalidad de proceder al análisis de la información y los datos en el proceso de codificación y categorización en el marco de las entrevistas, se recuperó la estrategia denominada “codificación teórica” (Flick, 2018: 193) cobijada del procedimiento llamado “codificación abierta”, mismo que tuvo por objetivo “expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos” (Flick, 2018: 193).

Asimismo, se clasificó la información en unidades de significado para asignarles notas y conceptos (códigos). El tipo de códigos designados fueron los “construidos”, es decir, los “códigos prestados [...] de la ciencia social” (Flick, 2018: 195): *habitus* y *habitus* de clase. Para el caso de la encuesta auto-cumplimentada, se vació la información en formato Excel y las respuestas se agruparon conforme a los tópicos y rubros en concordancia con los ejes articuladores de cada concepto. Enseguida se exponen tanto las categorías como los tópicos, producto del análisis de la información obtenida por los instrumentos diseñados para el concepto de *habitus* y *habitus* de clase.

*DISPOSICIONES PERMANENTES, DURABLES,
PERO NO INMUTABLES*

Para el caso del concepto *habitus* se construyó la categoría *disposiciones permanentes, durables, pero no inmutables* para dar cuenta de las predisposiciones o tendencias que los académicos tienen en relación con la investigación y lo que ella envuelve (propósitos, condiciones institucionales en las que se realiza y prácticas generadas), toda vez que ello ilustra las inclinaciones de los sujetos de investigación y, en consecuencia, se desvelan también los resultados de sus acciones. A continuación se describen los tópicos que se plantearon para conformar esta categoría.

A saber, la *manera de hacer investigación* revela tanto las condiciones institucionales a las que están ceñidas sus actividades, como los intereses de quienes están involucrados en tales prácticas, sea en torno a la ética, el financiamiento o la gestión en la investigación. Del mismo modo, se indagó sobre la forma en la que se investiga, ya que se dilucida el tipo de metodología desde la cual el académico aborda, construye, problematiza y resuelve o reflexiona un tema de investigación.

Por otro lado, se incluyó el aspecto referido a *los gustos*—en tanto subyacen y generan historia—, los cuales permitieron visualizar en correspondencia con Bourdieu (2008a: 162) que “el producto de un encuentro (de una armonía preestablecida) entre bienes [...] y una elección, de afinidad electiva [...]”. Es decir, los gustos desvelaron cuáles son las características específicas que son propias a dichos sujetos de investigación en tanto académicos.

Dentro de las *formas de actuar*, se recuperó el elemento asociado con los valores que se subsumen en las prácticas de los agentes, toda vez que, a través de éstos, se identifica al *habitus* como un “operador de distinción” (Bourdieu, 2011a: 31), lo que implica contemplar que los valores producen dife-

rencias entre lo que algunos agentes consideran qué está o no permitido hacer al interior de la academia.

Las *percepciones* se rescataron a partir de lo que los profesores-investigadores valoran más satisfactorio y/o desalentador de su trayectoria como académicos, así como lo asociado al concepto de ser académico al interior de las instituciones de educación superior (IES). Lo anterior permitió conocer cuáles son aquellos elementos que dan sentido o no a su labor, por ejemplo, en lo que se vincula con la relación entre ciencia y problemas sociales, el trato con colegas o con otras IES o centros de investigación (CI), el trabajo colaborativo dentro de la academia, los requisitos que estipulan y determinan qué o no debe hacer un académico al interior de dichas instituciones, o incluso quiénes son o no parte de ser susceptibles de ser considerados como académicos o investigadores con reconocimiento a nivel nacional.

Asimismo, el *modo de pensar* por cuanto envuelve una intención, dio oportunidad de conocer el qué, para qué y por qué investigar al interior de las IES. Por otra parte, lo que respecta a *sentirse* bien en el campo académico en tanto se asocia al punto de encuentro con colegas que comparten perspectivas y/o formas de expresión derivadas de los perfiles y trayectorias similares, se consideró que este elemento proporcionaría las bases para dilucidar que en tanto “la noción de trayectoria está atravesada por la idea de un recorrido personal entre varias instituciones, espacios físicos y sociales que determinan los movimientos (ascensos y descensos) de las carreras de los científicos” (Guzmán, 2019: 59), podría evidenciarse la realidad que fue construida por los académicos a partir de sus vivencias en el campo académico. Lo anterior no únicamente conforme a la “formalización de las reglas del juego” (Bourdieu, 2003: 146) de las instituciones, sino las que al interior de la academia –y por lo tanto de los CA– se tejen.

*ESQUEMAS CONOCIDOS DE PERCEPCIÓN,
CONCEPCIÓN Y ACCIÓN AL INTERIOR DE UN
GRUPO DE INDIVIDUOS*

Respecto del concepto de *habitus* de clase, se estableció la categoría *esquemas conocidos de percepción, concepción y acción al interior de un grupo de individuos*, con la intención de recuperar las estructuras interiorizadas por los académicos, que están asociadas explícitamente con las condiciones a las que estuvo expuesto el académico –y a su vez el grupo de académicos– durante sus procesos de socialización en los ámbitos escolar, familiar y laborales.

En este tenor de ideas y en el marco del eje articulador *experiencias comunes*, se recupera el término *experiencia*, que está asociado con “el pasado social” (Bourdieu, 2003: 193), mismo que permite comprender tanto la relación existente entre presente y pasado, como el lugar en donde estuvo posicionado el académico. Ello, con la finalidad de aproximarse de manera puntual a la situación en la que se encuentran los profesores-investigadores, y que, por lo tanto, orienta sus prácticas.

A la luz del anterior planteamiento, se advierte que conocer la *formación académica* de los académicos a través de hacer referencia a los procesos de formación académica y escolar, brindó la oportunidad de dar cuenta de: *a)* la relación dialéctica entre los campos académico y escolares, que están constituidos por un conjunto de instituciones y agentes encaminados al estudio del fenómeno educativo; y *b)* las tendencias colectivas adquiridas mediante los procesos de formación de los cuales fueron parte. En este sentido, se identificaron el sistema de relaciones externas al propio individuo y de “las que es producto” (Bourdieu y Passeron, 2005: 73) que se han encarnado en las prácticas cotidianas de los académicos –y que en consecuencia también se reproducen–.

Lo antes expuesto emerge de la premisa de que “existen principios de sociabilidad impuestos específicamente por la

pertenencia al campo” (Bourdieu, 2003: 128), por lo que es posible afirmar que existe una relación entre campo y *habitus*, que surge de las disposiciones ligadas a las trayectorias de los agentes y lo que el espacio social demanda de ellos (Bourdieu y Delsault, 2012). Es por esta razón que también se recuperaron los procesos de formación continua y los estudios de grado y posgrado a los que se supedita —y ha supeditado— el académico.

Por otro lado, *las actividades de docencia, investigación, gestión, difusión y tutorías desarrolladas en los CA* se incorporan por medio de lo que los académicos realizan constantemente y que están contenidas en las disposiciones que marca la política pública educativa mexicana relativa a qué es y qué hace tanto un profesor de tiempo completo de un CA, como dicho CA al interior de las universidades públicas estatales (UPE).

De modo que, paralelamente a ello, se desvelaron no sólo el beneficio al que fueron acreedores el académico y la universidad misma, sino la valoración implícita y explícita de “los colegas, reputación, premios, empleos, participaciones en sociedades” (Bourdieu, 2003: 96) que otorga la ciencia.

Finalmente, el tópico *otros elementos constitutivos que orientan y acompañan la actividad académica* se consideró fundamental para dar a conocer los *habitus* de clase, porque justamente éstos son “producto de una historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas” (Gutiérrez, 2015: 16). Lo anterior hizo posible realizar una aproximación de manera ilustrativa de un sistema de diferencias entre los agentes involucrados, pero también de similitudes que pueden variar o no, dependiendo de las trayectorias escolares y/o familiares de dichos agentes.

Desde esta perspectiva, los gustos personales en tanto prácticas se recuperaron considerando las actividades cotidianas que realizan los profesores-investigadores, como la apropiación de un idioma diferente a la lengua nativa, los valores practicados por dichos agentes, el gusto y la postura

respecto de las bellas artes, el uso y la frecuencia de los medios de comunicación a los que acuden, la relación del agente con el campo político y las actividades que realiza en su tiempo libre, ya que constituyeron la evidencia de “un principio de clasamiento [*classement*], de principios de división, de capacidad de distinción [...]” (Bourdieu, 2008a: 161).

Por lo tanto, se avizora que, aludiendo a este último rubro, existe la apertura para: engranar las exigencias institucionales (manejo de un idioma extranjero) con el logro de metas comunes para la generación de las actividades que se requieren de un cuerpo académico; indicar cuál es el “*ethos* de clase” (Bourdieu, 1990: 174) del grupo de académicos; el acercarse a la herencia social que actúa como mecanismo que asegura la producción y reproducción de determinados *habitus* y que los eterniza; conocer la influencia que ejerce o no el campo político en la toma de decisiones del académico; y dar cuenta de los estilos de vida característicos de “[...] una clase de agentes [...]” (Bourdieu, 2011b: 121) asociados a un sistema de preferencias.

Derivado del trabajo analítico realizado, se considera que los alcances de esta propuesta metodológica reposan en el rescate dentro de la investigación cualitativa realizada tanto del referente teórico como del referente empírico. Con ello, se ratifica que en las ciencias básicas es posible aminorar la brecha de incongruencia discutida respecto del desfase entre el objeto de estudio y los insumos teóricos que lo abrigan (Kuhn, 1987; Bourdieu, 2008a; Bourdieu y Passeron 2008).

En este sentido, se sostiene que los elementos básicos para la construcción de un *habitus* académico, a la luz de su vínculo con la realidad, se proporcionan a partir de la relación entre campo académico, campo económico y campo político; la distancia o proximidad de los objetivos planteados al interior de la academia, dentro de las IES y las relacionadas con las políticas públicas educativas; así como las actividades que desarrollan los académicos en las universidades, que devienen de las disposiciones y dispositivos institucionales contemplados desde una política científica precisa.

No obstante, una de las limitantes de esta propuesta proviene precisamente de que, para dar cuenta de un *habitus*, es menester tener claridad respecto del abordaje teórico-conceptual y metodológico, así como de los objetivos y las preguntas de investigación planteadas, ya que, desde la propuesta teórica de Pierre Bourdieu, los diversos conceptos contenidos en la misma se encuentran vinculados entre sí, lo cual requiere de mayor precisión en su tratamiento.

Si bien esta propuesta pareciera debatible por la gran cantidad de información que arrojan los instrumentos ya mencionados —y que debe ser recuperada, sistematizada y analizada—, atendiendo el rigor metodológico respectivo, en este estudio fue posible realizarla. Ello constituyó un parteaguas para abordar un objeto de estudio tanto desde el enfoque de la investigación cualitativa como de la investigación cuantitativa, pese a que el andamiaje conceptual que da sustento a la teoría bourdieuana por sí mismo es complejo. Postura desde la cual se justifica tal decisión.

En el estudio realizado se tuvo la posibilidad de retornar a la investigación de tipo cuantitativa a través del uso de la encuesta autocumplimentada para dar “prioridad a la búsqueda de uniformidad por encima de la búsqueda de la individualidad, a la búsqueda de aquello que tienen en común los individuos por encima de aquello que los diferencia” (Corbetta, 2007b: 153). Mientras que el haber utilizado el guion de entrevista permitió recoger una serie de datos biográficos respecto de ciertos problemas planteados a nivel contextual y a nivel individual.

El análisis realizado hizo posible retomar tanto la parte subjetiva de los sujetos como la parte objetiva y estructural de las instituciones, lo cual permitió recuperar tanto la historia hecha cuerpo como la historia hecha cosa; es decir, las estructuras estructurantes y las estructuras estructuradas. Con ello se desvela que en dicha estructura se encuentran las raíces de “los principios de producción de prácticas [...]” (Quiñónez, 2013: 187), así como el que sean dichos principios —por los cuales se gestan determinadas prácticas— los que marcan

la participación del académico derivado de su adherencia al campo académico.

Por otro lado, plantear el *habitus* académico partiendo de la sistematización y construcción en un primer momento de los *habitus* individuales y, posteriormente, del *habitus* de clase, constituyó un elemento clave en la ruta metodológica dentro del proceso de objetivación de éste, ya que ambos son inseparables uno del otro, y que como lo señala Bourdieu (2009a: 91), a través de ellos se manifiesta una “historia incorporada, naturalizada [...]”. A esto se suma que los *habitus* individuales operan como un conjunto de predisposiciones colectivas que son resultado, a su vez, de la incorporación de las estructuras objetivas del campo en los cuales los académicos han estado expuestos.

De acuerdo con lo mencionado, se advierte que la construcción conceptual del *habitus* académico es posible de ser materializada mediante la cristalización de las prácticas, acciones y/o actividades desarrolladas por los académicos, así como por el modo en el que está dispuesto, relacionado y distribuido el andamio institucional en el cual se construyen tales prácticas. De manera particular, es preciso destacar que, emanado del proceso de codificación de la información y los datos, la construcción del *habitus* académico está ceñido a un proceso de carácter deductivo en el que se rescatan los textos o los testimonios de las entrevistas realizadas y los reportes numéricos procedentes de la sistematización del procesamiento de la encuesta cumplimentada, revelando que la codificación como primer paso analítico resulta ser un “proceso de definir de qué tratan los datos” (Charmaz, 2006: 43).

En este tenor de ideas, cabe señalar que la necesidad de sugerir una propuesta metodológica se localiza en una reflexión más amplia por cuanto dicho concepto envuelve una variedad de actividades situadas en un contexto complejo que abarca los campos científico, universitario, político y académicos, las cuales, a su vez, focalizan los siguientes resultados respecto del *habitus* académico:

- I. Los procesos de formación escolar y académicos en los que han estado expuestos los académicos se inscriben en los campos disciplinares de las ciencias sociales, humanas y de la conducta que están incorporados a las UPE mexicanas.
- II. Las relaciones objetivas o externas en las que han estado propensos los académicos se asocian a los campos académico y educativos.
- III. Los procesos de formación continua corresponden a las estructuras estructurantes y estructuradas en las que ha estado inmerso el académico, mismos que están en constante construcción y reconstrucción, y ceñidos a las ciencias de la educación.
- IV. Los estudios de grado y posgrado de los académicos se vinculan a los capitales culturales, simbólicos y sociales que son exigidos en los campos educativo y académicos que legitiman y homologan los conocimientos y las habilidades en la investigación educativa.
- V. Las actividades desarrolladas dentro de los CA atienden las diversas disposiciones contenidas en la política científica y la política pública mexicana en materia de docencia, investigación, difusión, tutelaje y gestión académica, que son afines a sus áreas de conocimiento respectivas, articuladas entre sí para consolidar los CA al interior del área de las ciencias de la educación.
- VI. Los cargos o nombramientos que ostentan o han ostentado los académicos, así como los reconocimientos otorgados corresponden a un sistema de recompensa en los campos educativo y científicos asociados a los créditos (Bourdieu, 2003) y a las experiencias basadas en una serie de aprendizajes colectivos o individuales con incidencia en la administración y/o la gestión educativa o académica.

- VII. Los gustos, el sistema de valores y otros intereses o actividades presentes y realizadas por los académicos con influencia en la academia, son componentes de un *habitus* de clase por cuanto devienen de una historia colectiva, fungiendo en el campo académico como un elemento de *clasamiento* y en consecuencia de distinción. Entre los anteriores, podemos advertir aquellos que están vinculados a:
- i. El interés por el aprendizaje, consumo y producción del conocimiento en idiomas distintos a la lengua materna (principalmente del inglés).
 - ii. El sistema de valores que ejercen los académicos al interior de los CA es una extensión del sistema de valores interiorizados desde el campo familiar. A saber: la honestidad, la congruencia, el compromiso, la disciplina, la responsabilidad, la solidaridad, la empatía, el respeto y la participación.
 - iii. La elección que hacen los académicos respecto del modo y del medio por el cual informarse o no, surge de una serie de principios de juicio colectivo que está relacionado con lo que para ellos representa informarse de manera crítica con la mayor veracidad posible y desde una perspectiva actual.
 - iv. Existe una propensión de los académicos por mantener distancia del campo político –en la mayoría de los casos–, sin dejar de participar de manera activa en sus obligaciones como ciudadanos.
 - v. El gusto por las bellas artes constituye una forma de la prolongación y permanencia que se objetiviza a través de un capital cultural incorporado que se refleja en las elecciones en torno a los géneros artísticos particulares y/o practicados y configurados como la extensión de experiencias vivenciadas en contextos familiares y escolares.

CONCLUSIONES

Es posible plantear que el *habitus* académico es un equivalente de un *habitus* de clase, ya que este último corresponde tanto a la posición que guarda el académico al interior del campo académico, como a sus gustos, creencias, tomas de postura, percepciones, valores y orientaciones. Aludiendo al sentido de correspondencia referido, se pone énfasis en que el *habitus* es fruto de condiciones de existencia enclavadas que el académico ha internalizado según: a) el campo en el que se desenvuelve, b) las condiciones en las que han sido adquiridas y empleadas, y c) las formas en las que han sido aprehendidas e incorporadas.

A la luz de lo expuesto, el *habitus* académico se produce, reproduce y refuerza por sus condiciones de existencia a las que estuvo expuesto durante sus procesos de socialización, siendo “el producto de experiencias semejantes o idénticas” (Bourdieu, 2009: 94), el cual conceptualizamos como el conjunto de modos de conocimiento, comprensión y actuación de los profesores-investigadores que son singulares de los cuerpos académicos al interior del área de ciencias de la educación que permean en las diferentes actividades que desarrollan: docencia, investigación, gestión y difusión del conocimiento.

Por otro lado, se afirma que con esta propuesta metodológica se desvela la probabilidad de la confluencia de dos modos de conocimiento: uno de carácter cualitativo, y otro de carácter cuantitativo. El primero permitió que a través de las entrevistas se profundizara en las subjetividades de los académicos, de manera que pudiesen aplicarse y comprenderse un conjunto de disposiciones comunes de una clase. El segundo dio apertura a que se establecieran regularidades en un caso concreto, así como a la instauración de principios de diferenciación respecto de otros *habitus*.

En este tenor de ideas, esta propuesta proporciona elementos que contribuyen a la comprensión tanto de la estructura como de los agentes que la conforman, dando lugar a un

proceso de metástasis que tiene un origen y un desarrollo en sí mismo respecto de otros elementos u otros campos. Esto constituye una ruta metodológica integrativa a partir de un análisis no lineal. Desde esta perspectiva, el presente trabajo sugiere desvelar la posibilidad de dar cuenta de un *habitus* de clase que es propio de los académicos por cuanto gozan de tendencias y/o propensiones comunes, incorporando tanto las condiciones objetivas y las trayectorias encarnadas en los cuerpos de los agentes, como la existencia de lo social en las formas que revisten las instituciones (Bourdieu, 2008b).

De modo que al dar a conocer de un *habitus* académico también se revela un cuerpo socializado, y con ello, la relación entre la estructura subjetiva de los agentes y la estructura objetiva del espacio social (Martín-Criado, 2013). Esto constituye un punto medular a través del cual se pueden explicar y comprender fenómenos asociados a los embates del académico al interior de las universidades: cultura académica, ética en la investigación científica, apropiación de la política científica al interior de las IES, la relación dialéctica entre los campos político, académico, científico y universitarios, y las multitareas que debe desarrollar el académico en las universidades.

En un sentido amplio, con esta propuesta de ruta metodológica se busca incorporar el lugar de la subjetividad que tiene cabida en la objetividad y a la inversa. De modo que, en términos metodológicos, se dilucida lo que Bourdieu (2008b: 35) denomina como “el principio de razón suficiente”, el cual advierte que las actividades académicas que son comunes en los académicos y la clase social se construyen por un sistema de clasamiento; es decir, de clasificación, derivado tanto de un conjunto de correspondencias entre las posiciones ocupadas del agente en el campo académico, como de los gustos, los capitales y las predisposiciones y regularidades que se localizan en dichos académicos, mismos que están asociados a las trayectorias de clase.

Se destaca que la construcción de un *habitus* de clase o *habitus* académico se realizó con base en una serie de categorías conceptuales que la propia teoría bourdieuana brindó: capital, trayectoria, gusto, percepción, interés, las cuales se materializan en variables objetivas (bienes), subjetivas (gustos y percepciones), de acción (actuar y movilidad) y de desplazamiento (trayecto) (Álvarez, 1996). Con ello, se supera la visión esencialista que refiere a que una clase social no se define por una propiedad o por la suma de ellas, sino que su construcción corresponde a la estructura de relaciones entre todas las propiedades. De allí que un grupo de académicos se reúnan o asocien según una serie de características comunes compartidas y, en virtud de ello, realicen una acción conjunta y formen grupos sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, Jeffrey C. (2019). *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*. Ciudad de México: Siglo XXI-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- ÁLVAREZ, Antonio (1996). "El constructivismo estructuralista: la teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu". *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, s.d. 75: 145-172. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761432>>.
- ANDRADE, Larry (2010). "Revisitando el Oficio de Sociólogo: Notas sobre el Habitus de Investigador Social", *Cinta de moebio* s.d. 39: 153-169. Disponible en: <https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2010000300003>.
- ARELLANO, María del Carmen *et al.* (2019). "Habitus alimentario: prácticas entre trabajadores agrícolas migrantes en una comunidad de Sonora, México", *Salud colectiva* 15 (e1843): 1-17. Disponible en: <<https://doi.org/10.18294/sc.2019.1843>>.

- BACHELARD, Gaston (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- BOUDON, Raymond (1986). *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*. París: Fayard.
- BOURDIEU, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. Ciudad de México: Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, Pierre (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (2006). "Génesis y estructura del campo religioso", *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXVII (108): 29-83. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13710803>>.
- BOURDIEU, Pierre (2007). *Cosas dichas*. Argentina: Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (2008a). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, Pierre (2008b). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. España: Akal.
- BOURDIEU, Pierre (2009a). *El sentido práctico*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (2009b). *Homo academicus*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (2011a). "Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de *La distinción*". Conferencia pronunciada en la Casa Franco-Japonesa, Tokio, 4 de octubre de 1989. En *Capital cultural, escuela y espacio social*, compilado por Isabel Jiménez. Ciudad de México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (2011b). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (2005). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.

- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude Chamboderon y Jean-Claude Passeron (2008). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre e Yvette Delsault (2012). "El costurero y su firma: contribución a una teoría de la magia". En *Pierre Bourdieu: capital simbólico y magia social*, coordinado por Isabel Jiménez. Ciudad de México: Siglo XXI.
- CASTRO, Roberto (2014). "Pautas de género en el desarrollo del *habitus* médico: los años de formación en la escuela de medicina y la residencia médica", *Salud colectiva* 10 (3): 339-351. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652014000300005&lng=es&tlng=es>.
- CEDILLO, Priscila, Olga Sabido-Ramos y Jorge Galindo (2017). "*Habitus*: una estrategia teórico-metodológica para la investigación del cuerpo y la afectividad". En *Sociología etnográfica. Sobre el uso crítico de la teoría y los métodos de investigación*, coordinado por Víctor Payá y Jovani Rivera. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Juan Pablos Editor. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/332871587_Habitus_Una_estrategia_teorica-metodologica_para_el_estudio_del_cuerpo_y_la_afectividad/references>.
- CORBETTA, Piergiorgio (2007a). "Investigación cuantitativa e investigación cualitativa". En *Metodología y técnicas de investigación social*, editado por José Manuel Cejudo. Madrid: McGraw-Hill.
- CORBETTA, Piergiorgio (2007b). "La encuesta por muestreo". En *Metodología y técnicas de investigación social*, coordinado por José Manuel Cejudo. Madrid: McGraw-Hill.

- CHARMAZ, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Londres: Sage Publications Ltd.
- DENZIN, Norman K. e Yvonna S. Lincoln (2011a). "Introducción general. La investigación como disciplina y como práctica". En *Manual de investigación cualitativa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*, compilado por Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln. Barcelona: Gedisa.
- DENZIN, Norman K. e Yvonna S. Lincoln (2011b). "Prefacio". En *Manual de investigación cualitativa. Volumen I: El campo de la investigación cualitativa*, compilado por Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln. Barcelona: Gedisa.
- DUKUEN, Juan Pablo (2015). "Los usos del *habitus* en la génesis de las investigaciones antropológicas de Bourdieu (1962-1964). Contribución a un debate". Universidad Nacional de General Sarmiento. Instituto de Desarrollo Económico y Social. Programa de Posgrado en Ciencias Sociales. *Prácticas de oficio* s.d. 16: 1-25, Disponible en: <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/17180>>.
- FABIANI, Jean-Louis (2016). *Pierre Bourdieu. Un structuralisme héroïque*. París: Éditions du Seuil.
- FLICK, Uwe (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S.L.
- FLICK, Uwe (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, S.L.
- GARCÍA, Andrés (2001). "Introducción. La razón del derecho: entre *habitus* y campo". En *Poder, derecho y clases sociales*, coordinado por Andrés García. Bilbao: Desclee.
- GARCÍA, Néstor (1990). *La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: <http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/ana/NGC_La_sociologia_de_cult_P_Bourdieu.pdf>.
- GIBBS, Graham (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- GUBA, Egon G. e Yvonna S. Lincoln (2012). “Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes”. En *Manual de investigación cualitativa. Volumen II: Paradigmas y perspectivas en disputa*, compilado por Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln. Barcelona: Gedisa.
- GUTIÉRREZ, Alicia Beatriz (2003). “Con Marx y contra Marx: el materialismo en Pierre Bourdieu”, *Revista Complutense de Educación* 14 (2): 453-482. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=981069>>.
- GUTIÉRREZ, Alicia Beatriz (2004). “Poder, *habitus* y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu”, *Revista Complutense de Educación* 15 (1): 289-300. Disponible en: <<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120289A>>.
- GUTIÉRREZ, Alicia Beatriz (2015). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- GUZMÁN, César (2019). “Investigar es trabajar. Relatos sobre las condiciones para hacer ciencia en América Latina”. En *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*, coordinado por Alain Basail. Ciudad de México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- GUZMÁN, Ornar (2002). “El concepto *Hábitus* de Bourdieu a la luz de la sociedad abigarrada boliviana”, *Temas Sociales*, s.d. (23): 163-197. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152002000100009&lng=es&tlng=es>.
- ICHUTA, Carlos Ernesto (2020). “La integración de métodos y la aplicación del análisis de correspondencias al estudio de las culturas políticas”, *Sociológica (México)* 35 (101): 71-112. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732020000300071&lng=es&tlng=es>.

- KUHN, Thomas S. (1987). *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- LAHIRE, Bernard (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- MARTÍN-CRIADO, Enrique (2013). “Cabilia: la problemática génesis del concepto de *habitus*”, *Revista Mexicana de Sociología* 75 (1): 125-151. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2013.1.35119>>.
- MENDIZÁBAL, Nora (2006). “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. En *Estrategias de investigación cualitativa*, coordinado por Irene Vasilachis-de Gialdino. Barcelona: Gedisa.
- MORENO, Gloria Liliana (2014). “Formación inicial de docentes a distancia dentro del campo de la educación en Colombia”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 14 (2): 1-18. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371023>>.
- OBANDO, Edwin, Norma Gabriela Villagrán y Edson Leonardo Obando (2018). “La redefinición del sujeto cognoscente: el acto de intelección en cuanto conocimiento”, *Sophia* s.d. (25): 89-109. Disponible en: <<https://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.02>>.
- OLIVERA, Mercedes y Luis Antonio Sánchez (2012). “El proceso de incorporación del *habitus* en la *hexis* corporal: subordinaciones y rebeldía de las mujeres indígenas de Chiapas”. En *Pierre Bourdieu: capital simbólico y magia social*, coordinado por Isabel Jiménez. Ciudad de México: Siglo XXI.
- OSORIO, Óscar y Verónica Moreno (2022). “*Habitus* académico y obstáculos en la práctica docente”, *Diálogos sobre la educación* 13 (24): 1-15. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712022000100018&script=sci_arttext>.

- QUIÑÓNEZ, Herly Alejandra (2013). "Investigación en ciencias humanas: una mirada a su *habitus*", *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología* 23 (67): 183-202. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70538669004>>.
- QUIROZ, Leslie Adriana y Ducange Médor (2022). "En busca de visibilidad. Movilidad académica internacional y generación de capital durante el doctorado", *Revista de Ciencias Sociales* s.d. 16: 544-567: Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8051231>>.
- REAY, Diane (2004). "It's all Becoming a Habitus': Beyond the Habitual use of Habitus in Educational Research", *British Journal of Sociology of Education* 25 (4): 431-444. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1080/0142569042000236934>>.
- RIZO, Marta y Tania Rodríguez (2016). "Epistemología y *habitus* académico en la enseñanza de la investigación", *Andamios* 13 (31): 177-197. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632016000200177>.
- SÁNCHEZ, Alfredo y Eder Jesús Noda (2016). "El individuo social frente a la modernidad: *habitus* como forma de acción", *RELACSO* 5 (8): 1-18. Disponible en: <https://relacso.flacso.edu.mx/sites/default/files/docs/2016-01/el_individuo_social_frente_a_la_modernidad.pdf>.
- SÁNCHEZ, Rosalba Angélica (2010). "La conformación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación sobre Pierre Bourdieu", *Revista latinoamericana* XL (1): 69-93. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018883004>>.
- SIDICARO, Ricardo (2008). "La sociología según Pierre Bourdieu". En *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, editado por Ricardo Sidicaro. Ciudad de México: Siglo XXI.

- SILVA, Wheriston y Ernesto Seidl (2017). “Crise e recomposição do *habitus* religioso na periferia do espaço católico”, *Pro-Posições* 28 (3): 204-241. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0040>>.
- STAKE, Robert E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- VASILACHIS-DE GIALDINO, Irene (2006): “La investigación cualitativa”. En *Estrategias de investigación cualitativa*, coordinado por Irene Vasilachis-de Gialdino. Barcelona: Gedisa.
- WACQUANT, Loïc (2012). “Adentrarse en el campo con Bourdieu”, *Revista del Círculo de Bellas Artes* s.d. 20: 48-58. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4197595>>.
- ZURITA, Felipe (2013). “El *habitus* del profesor de historia y ciencias sociales en contextos de pobreza: una perspectiva biográfico/narrativa sobre el trabajo docente”, *Estudios Pedagógicos* xxxix (2): 367-386. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173529673022>>.